T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA ALIŞKANLIK VE İLGİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
AHMET BALCI

ANKARA-2009

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA ALIŞKANLIK VE İLGİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Ahmet BALCI

Danışman
Prof. Dr. Murat ÖZBAY

ANKARA-2009

Ahmet BALCI'nın **"İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma"** başlıklı tezi 03.03.2009 tarihinde, jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı	İmza
Üye: Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL (Başkan)	
Üye: Prof. Dr. İsmet CEMİLOĞLU	
Üye: Prof. Dr. Murat ÖZBAY (Danışman)	
Üye: Prof. Dr. Hayati AKYOL	
Üye: Yrd. Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK	

ÖN SÖZ

Teknolojik alt yapının zenginleşmesi ve artan bilgi miktarına ulaşma yolları çeşitlense de okuma, temel bilgi edinme yolu olma özelliğini sürdürmektedir. Okuma bilgi edinmenin ötesinde iletişim kurma, zihinsel gelişimi sürdürme, anlama becerisini geliştirme gibi hayatın pek çok alanında önemli işlevlerini sürdürmeye devam etmektedir. Eğitim sürecinde de okuma, bütün alanlarda başarıyı etkileyen ön şartlardan biri konumundadır. Bu sebeple okuma eğitimi her dönemde önemini korumaya devam edecektir.

Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi sadece sembolleri (harfleri) tanıma süreci değildir. Okumanın, tanıma boyutunun dışında algılama, hatırlama, anlamlandırma gibi pek çok süreci bulunmaktadır. Ancak okumanın bir diğer boyutu da bunun alışkanlık olarak yerleştirilmesiyle ilgilidir. Okuma alışkanlığının oluşmasında ise bireysel faktörler kadar çevre etkileri de önemli yer tutar. Günümüzde televizyon, bilgisayar, internet gibi görsel unsurları ağırlık kazanmış pek çok etken bireyleri okumaktan uzaklaştırabilmektedir. Temel bilgi edinme ihtiyacının ötesinde eğlenme/dinlenme amacıyla gerçekleştirilen okumaların azalması ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple Türkçe eğitimi çalışmaları içinde dört temel beceri alanından birini oluşturan okumanın alışkanlık boyutunun da dikkate alınması ve bu doğrultuda eğitim sürecinin düzenlenmesi önem arz etmektedir. Öğrencilerin ilgilerinden hareketle yapılacak okuma çalışmaları okumanın bir alışkanlık olarak da yerleşmesini sağlayacaktır. Ayrıca ilgilerin ötesinde uygun düzenlenmiş eğitim ortamları ve çevre koşulları da bu alışkanlığın olumlu yönde gelişimine zemin hazırlayacaktır. Bu gerçekten hareketle bu çalışmada ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları farklı boyutlarıyla değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu süreçte okuma alışkanlığını etkilediği düşünülen okuma tutumu, ilgisi ve okuduğunu anlama düzeyine ilişkin ölçümler de yapılmıştır.

Çalışmanın ilk bölümünde araştırmanın gerekçelerini ortaya koyan “Problem, “Amaç”, “Önem”, “Varsayımlar”, “Sınırlılıklar” ve “Tanımlar”a yer verilmiştir. “Problem” bölümünde araştırmanın kuramsal temellerini içeren okuma, okuduğunu anlama, okuma tutumu, okuma ilgisi, okuma alışkanlığı, metin ve farklı metin

yapılarında okuduğunu anlama konularına ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca konuyla ilgili araştırmalar da bu bölümde değerlendirilmiştir.

Çalışmanın ikinci bölümü "Yöntem" başlığını taşımaktadır. Bu bölümde ise sırasıyla "Araştırmanın Modeli", "Evren ve Örneklem", "Verilerin Toplanması" ve "Verilerin Analizi" başlıklarına yer verilmiştir. Araştırma sürecinde kullanılan ölçeklerin uyarlama ve geliştirme süreçleri de bu bölümde anlatılmıştır.

"Bulgular ve Yorumlar" çalışmanın üçüncü bölümünü oluşturmaktadır. Bu bölümde ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları, ilgileri ve alışkanlıkları ile farklı metin türlerinde okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin sonuçlar tablolaştırılarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme sürecinde cinsiyet ve sosyoekonomik düzey gibi değişkenler de kullanılmış ve bu sonuçlara ilişkin tablolar yorumlanmıştır.

Çalışmanın son bölümü "Sonuç ve Öneriler" başlığını taşımaktadır. Burada ise tespit edilen eksiklikler ve bunları gidermek için yapılabileceklere ilişkin önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırmanın bütün sürecinde ilgisini esirgemeyen ve değerlendirmeleriyle yol gösteren hocam Prof. Dr. Murat ÖZBAY'a; önerileriyle çalışmanın şekillenmesinde yardımlarını esirgemeyen Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL, Prof. Dr. Hayati AKYOL ve Yrd. Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK'e; çalışma sürecinde sabırla fikirlerini paylaşan Arş. Gör. Yusuf UYAR'a; istatiksel analizlerde katkıda bulunan Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR ve Arş. Gör. Kasım YILDIRIM'a; ölçek uyarlama sürecindeki ilgisi sebebiyle Yrd. Doç. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ'e; uygulamalarda yardımcı olan okul yöneticileri ve Türkçe öğretmenlerine; desteğini esirgemeyen aileme teşekkür ederim.

Ahmet BALCI

ÖZET

İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUMA ALIŞKANLIK VE İLGİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Balcı, Ahmet
Doktora, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Murat ÖZBAY
Mart-2009

Bu araştırmada, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıkları ile okuma ilgisi ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini 2007-2008 öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle) bulunan ilköğretim 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılamadığı için farklı sosyoekonomik çevrelerde eğitim gören 390 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir.

Araştırma sürecinde ölçme aracı olarak "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği", "Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Anket Formu" ve "Okuduğunu Anlama Testi" kullanılmıştır. Ölçme süreci sonunda elde edilen verilerin analizinde betimleyici istatistik (frekans, yüzde ve ortalama), T-testi, ANOVA, Kruskal Wallis ve Mann Whitney U Testi analizleri kullanılmıştır. Analizler SPSS 15.0 programıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin karşılaştırılmasında anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırma sonucunda ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeylerinin genel olarak "yüksek" seviyede olduğu belirlenmiştir. Okuma ilgi ve alışkanlıklarına ilişkin yapılan değerlendirme sonucunda öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının televizyon izleme alışkanlığının gerisinde kaldığı ve sınavlar (okul sınavları ve lise giriş sınavları) sebebiyle eğlenme/dinlenme amaçlı okumalara yeterli vakit ayıramadıkları tespit edilmiştir.

Öğrencileri kitap okumaya büyük oranda anne-babaları ve öğretmenleri teşvik etmektedir. Kütüphanelerin okuma alışkanlığı kazandırmadaki etkisinin ise çok düşük olduğu görülmüştür. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin ilgi duydukları konularda macera-serüven konuları, türde ise roman-hikâye tercihleri öne çıkmıştır. Okuduğunu anlama testinden elde edilen bulgulara göre öğrenciler en çok şiir türünde başarı göstermiş, bunu öyküleyici metinler ve bilgilendirici metinler izlemiştir. Ayrıca öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasında düşük bir korelasyon bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuma Alışkanlığı, Okuma İlgisi, Okuduğunu Anlama.

ABSTRACT

A RESEARCH ON ELEMENTARY 8th GRADE STUDENTS' READING HABITS AND INTERESTS

Balcı, Ahmet
Ph.D., Department of Turkish Education
Supervisor: Prof. Dr. Murat ÖZBAY
March-2009

In this research, it was strived to determine that elementary 8th grade students' reading interests, reading habits and relationship between reading interests and reading comprehension level. Survey model was used in this study.

Population of this research is elementary 8th grade students who enrolled elementary schools in Ankara's central counties (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan and Yenimahalle). Sample consists of 390 8th grade students from different socio-economic environment.

During the research, "Attitude Scale towards Reading Habit", "Reading Interest and Habits Questionnaire" and "Reading Comprehension Tests" was used for gathering data. For analyzing the data, Descriptive Statistics (frequencies (f), percentage (%), Mean), T-Test, ANOVA, Kruskal Wallis and Mann Whitney U tests were used. In analyzing the data, SPSS 15.0 program was used. .05 significant level was accepted to standard level for comparing the data.

The results of this research indicate that elementary 8th grade students' attitude level toward reading habit mostly "high". According to result of evaluation about students' reading habits and reading interests, it was observed that students' reading habits remains to their television viewing and because of examination (school exams and high school entrance exams), students not allocate enough time for recreational reading.

It was founded that students was encouraged by their teachers and parents for reading. It was founded that the effects of libraries on developing reading habit is

very “low”. Elementary 8th grade students interested in adventure more than other topics and they prefer reading novel/story to other genre. According to reading comprehension test result, it was observed that students more successful at poem than narrative text and expository text. It was also observed that they more successful at narrative than expository text. In addition, there is a low relationship between attitudes toward reading habits and reading comprehension level.

Keywords: Reading, Reading Habit, Reading Interest, Reading Comprehension.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ ii
ÖZET iv
ABSTRACT vi
İÇİNDEKİLER viii
TABLOLAR LİSTESİ xi
KISALTMALAR LİSTESİ xxiii
I. BÖLÜM: GİRİŞ 1
1.1. Problem 1
1.1.1. Okuma ve Önemi 3
1.1.2. Okuma ve Anlama 11
1.1.3. Tutum ve Okuma Tutumu 22
1.1.4. İlgi ve Okuma İlgisi 30
1.1.4.1. Çocukta Okumaya ve Kitaba Karşı İlgi Dönemleri 33
1.1.5. Alışkanlık ve Okuma Alışkanlığı 41
1.1.5.1. Okuma Alışkanlığı Kazanmada Etkenler 45
1.1.5.1.1. Kişisel Etkenler 47
1.1.5.1.2. Çevre Etkenleri 48
1.1.5.1.2.1. Aile 49
1.1.5.1.2.2. Okul ve Öğretmen 52
1.1.5.1.2.3. Programlar ve Yönetmelikler 55
1.1.5.1.2.4. Arkadaş Çevresi 63
1.1.5.1.2.5. Kütüphaneler 64
1.1.5.2. Türkiye'de Okuma Alışkanlığı 70
1.1.6. Metin 73
1.1.6.1. Metin Türleri 78
1.1.6.1.1. Bilgilendirici (Bilgi Veren) Metin 80
1.1.6.1.2. Öyküleyici (Hikâye Edici, Tahkiyeli) Metin 83
1.1.6.1.3. Şiir 87
1.1.6.2. Farklı Metin Türlerinde Okuduğunu Anlama 92
1.2. Amaç 96
1.3. Önem 97

1.4. Varsayımlar 98
1.5. Sınırlılıklar 98
1.6. Tanımlar 99
1.7. İlgili Araştırmalar 100
II. BÖLÜM: YÖNTEM 149
2.1. Araştırmanın Modeli 149
2.2. Evren ve Örneklem 150
2.3. Verilerin Toplanması 152
2.3.1. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği 153
2.3.2. Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Anketi 157
2.3.3. Okuduğunu Anlama Testleri 158
2.4. Verilerin Analizi 165
III. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR 169
3.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Niteliklerine İlişkin Bulgular: 169
3.2. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular: 181
3.3. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma İlgi ve Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular: 195
3.4. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Farklı Metin Türlerinde (Bilgilendirici, Öyküleyici ve Şiir) Okuduğunu Anlama Başarılarına İlişkin Veriler: 365
3.5. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ile Farklı Türlerdeki Metinlerde (Bilgilendirici, Öyküleyici ve Şiir) Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular: 372
3.6. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin İlgi Duydukları Metin Türü (Bilgilendirici, Öyküleyici ve Şiir) ile Farklı Türlerdeki Metinlerde (Bilgilendirici, Öyküleyici ve Şiir) Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular: 376
IV. BÖLÜM: SONUÇLAR VE ÖNERİLER 380
4.1. Sonuçlar 380
4.1.1. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar: 380

4.1.2. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgilerine İlişkin Sonuçlar: 383
4.1.3. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Farklı Metin Türlerinde (Bilgilendirici, Öyküleyici ve Şiir) Okuduğunu Anlama Başarılarına İlişkin Sonuçlar: 402
4.1.4. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ile Farklı Türlerdeki Metinlerde (Bilgilendirici, Öyküleyici ve Şiir) Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar: 403
4.1.5. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin İlgi Duydukları Metin Türü ile Farklı Türlerdeki Metinlerde Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar: 404
4.2. Öneriler 405
4.2.1. Eğitim Sürecine İlişkin Öneriler 405
4.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 413
KAYNAKÇA 415
EKLER 452

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1.1: Okuma Sürecinde Anlam Kurma Becerileri 16
Tablo 2.2.1: Araştırma Örneklemini Oluşturan Okullar ve Öğrenci Sayıları 152
Tablo 2.3.3.1: Uygulamada Kullanılması Düşünülen Metinlerin Uzman Görüşünden Aldıkları Puanlar 159
Tablo 2.3.3.2: 1. Bilgilendirici Metnin Ön Uygulamadan Son Teste Seçilen Maddelerin İstatistikleri 162
Tablo 2.3.3.3: 2. Bilgilendirici Metnin Ön Uygulamadan Son Teste Seçilen Maddelerin İstatistikleri 162
Tablo 2.3.3.4: 1. Öyküleyici Metnin Ön Uygulamadan Son Teste Seçilen Maddelerin İstatistikleri 163
Tablo 2.3.3.5: 2. Öyküleyici Metnin Ön Uygulamadan Son Teste Seçilen Maddelerin İstatistikleri 163
Tablo 2.3.3.6: 1. Şiirin Ön Uygulamadan Son Teste Seçilen Maddelerin İstatistikleri 164
Tablo 2.3.3.7: 2. Şiirin Ön Uygulamadan Son Teste Seçilen Maddelerin İstatistikleri 164
Tablo 2.3.3.8: Madde Ayırt Edicilik İndekslerine Göre Madde Seçme Ölçütleri 165
Tablo 3.1.1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları 169
Tablo 3.1.2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Farklı Sosyoekonomik Çevrelerdeki Cinsiyete Göre Dağılımları 170
Tablo 3.1.3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyleri 171
Tablo 3.1.4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyleri 171
Tablo 3.1.5: Öğrenci Annelerinin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevre Değişkenine Göre Eğitim Düzeyleri 172
Tablo 3.1.6: Öğrencilerin Babalarının Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevre Değişkenine Göre Eğitim Düzeyleri 173
Tablo 3.1.7: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Düzeyi 174
Tablo 3.1.8: Öğrencilerin Ailelerinin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevre Değişkenine Göre Aylık Gelir Düzeyi 175
Tablo 3.1.9: Öğrencilerin Haftalık Harçlık Miktarları 176

Tablo 3.1.10: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevre Değişkenine Göre Ailelerinden Aldıkları Haftalık Harçlık Miktarları..... 177
Tablo 3.1.11: Öğrencilerin Evlerinde Kitaplık, Kendilerine Ait Oda ve Çalışma Masasına Sahip Olup Olmama Durumları 178
Tablo 3.1.12: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevre Değişkenine Göre Evlerinde Kitaplık, Kendilerine Ait Oda ve Çalışma Masasına Sahip Olup Olmama Durumları 179
Tablo 3.1.13: Öğrencilerin Evlerinde İnternet Bağlantısına Sahip Olup Olmama Durumları 180
Tablo 3.1.14: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevre Değişkenine Göre Evlerinde İnternet Bağlantısına Sahip Olup Olmama Durumları 180
Tablo 3.2.1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tutum Puanlarının Dağılım Düzeyi 181
Tablo 3.2.2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Toplam Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre U-Testi Sonuçları 182
Tablo 3.2.3: Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları 183
Tablo 3.2.4: Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları 184
Tablo 3.2.5: Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Toplam Puanlarının SED Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları 185
Tablo 3.2.6: Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği Alışkanlık Alt Boyutu Toplam Puanının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları..... 186
Tablo 3.2.7: Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutları (Sevgi, Gereklilik, İstek, Etki ve Yarar) Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre U-Testi Sonuçları 187

Tablo 3.2.8: Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutları (Alışkanlık, Etki ve Yarar) Toplam Puanlarının Annelerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları..... 188
Tablo 3.2.9: Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutları (Sevgi, Gereklilik ve İstek) Toplam Puanlarının Annelerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları 190
Tablo 3.2.10: Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutları (Sevgi, Alışkanlık, İstek ve Yarar) Toplam Puanlarının Babaların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları 191
Tablo 3.2.11: Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutları (Gereklilik ve Etki) Toplam Puanlarının Babaların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Sonuçları 192
Tablo 3.2.12: Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği İstek Alt Boyutu Toplam Puanının SED Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları 193
Tablo 3.2.13: Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutları (Sevgi, Alışkanlık, Gereklilik, Etki ve Yarar) Toplam Puanlarının SED Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları 194
Tablo 3.3.1: Öğrencilerin Boş Zamanlarında Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Tercihleri 196
Tablo 3.3.2: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Boş Zamanlarında Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Tercihleri 199
Tablo 3.3.3: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevre Değişkenine Göre Boş Zamanlarında Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Tercihleri 201
Tablo 3.3.4: Öğrencilerin Kitap Okumak İçin Zaman Ayırabilme Oranları..... 202
Tablo 3.3.5: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Kitap Okumak İçin Zaman Ayırabilme Oranları 203
Tablo 3.3.6: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevre Değişkenine Göre Kitap Okumak İçin Zaman Ayırabilme Oranları 204

Tablo 3.3.7: Öğrencilerin Ders Kitabı Dışında Sahip Oldukları Kitap Sayısı 204
Tablo 3.3.8: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Ders Kitabı Dışında Sahip Oldukları Kitap Sayısı 205
Tablo 3.3.9: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevre Değişkenine Göre Ders Kitabı Dışında Sahip Oldukları Kitap Sayısı 206
Tablo 3.3.10: Öğrencilerin Son Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısı 207
Tablo 3.3.11: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Son Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısı208
Tablo 3.3.12: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevre Değişkenine Göre Son Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısı 209
Tablo 3.3.13: Öğrencilerin Son Bir Yılda Okudukları Kitap Oranını Yeterli Bulma Düzeyleri 210
Tablo 3.3.14: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Son Bir Yılda Okudukları Kitap Oranını Yeterli Bulma Düzeyleri 211
Tablo 3.3.15: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevre Değişkenine Göre Son Bir Yılda Okudukları Kitap Oranını Yeterli Bulma Düzeyleri 212
Tablo 3.3.16: Öğrencilerin Yeterli Kitap Okuyamama Nedenlerine İlişkin Gerekçeleri 213
Tablo 3.3.17: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Yeterli Kitap Okuyamama Nedenlerine İlişkin Gerekçeleri 215
Tablo 3.3.18: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevre Değişkenine Göre Yeterli Kitap Okuyamama Nedenlerine İlişkin Gerekçeleri 217
Tablo 3.3.19: Öğrencileri Okumaya Yönlendiren Kişiler 218
Tablo 3.3.20: Öğrencileri Cinsiyet Değişkenine Göre Okumaya Yönlendiren Kişiler 220
Tablo 3.3.21: Araştırmaya Katılan Öğrencileri Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevre Değişkenine Göre Okumaya Yönlendiren Kişiler 221
Tablo 3.3.22: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kitaba Ulaşma Yolları 222
Tablo 3.3.23: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Kitaba Ulaşma Yolları 224

Tablo 3.3.24: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevre Değişkenine Göre Kitaba Ulaşma Yolları 226
Tablo 3.3.25: Öğrencilerin Okumak İçin Seçtikleri Kitaplarda Öncelikle Dikkat Ettikleri Özellikler..... 228
Tablo 3.3.26: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Okumak İçin Seçtikleri Kitaplarda Öncelikle Dikkat Ettikleri Özellikler 230
Tablo 3.3.27: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevre Değişkenine Göre Okumak İçin Seçtikleri Kitaplarda Öncelikle Dikkat Ettikleri Özellikler 232
Tablo 4.3.28: Öğrencilerin Kitap Seçiminde Televizyon Dizileri ve Sinemanın Etkisi 234
Tablo 3.3.29: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Kitap Seçiminde Televizyon Dizileri ve Sinemanın Etkisi 235
Tablo 3.3.30: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevre Değişkenine Göre Kitap Seçiminde Televizyon Dizileri ve Sinemanın Etkisi 235
Tablo 3.3.31: Öğrencilerin Kitap Satın Almak İçin Para Ayırabilme Oranları 236
Tablo 3.3.32: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Kitap Satın Almak İçin Para Ayırabilme Oranları 237
Tablo 3.3.33: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevre Değişkenine Göre Kitap Satın Almak İçin Para Ayırabilme Oranları 238
Tablo 3.3.34: Öğrencilerin Ailelerinin Çocuklarına Ders Kitabı Dışında Kitap Satın Alma Oranları 239
Tablo 3.3.35: Öğrencilerin Ailelerinin Cinsiyete Göre Çocuklarına Ders Kitabı Dışında Kitap Satın Alma Oranları 239
Tablo 3.3.36: Öğrencilerin Ailelerinin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Çocuklarına Ders Kitabı Dışında Kitap Satın Alma Oranları 240
Tablo 3.3.37: Öğrencilerin Kitap Okuma Amaçları..... 241
Tablo 3.3.38: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Kitap Okuma Amaçları 243

Tablo 3.3.39: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Kitap Okuma Amaçları 245
Tablo 3.3.40: Öğrencilerin Okumaya Ayırdıkları Zaman Dilimi 246
Tablo 3.3.41: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Okumaya Ayırdıkları Zaman Dilimi 248
Tablo 3.3.42: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Okumaya Ayırdıkları Zaman Dilimi..... 249
Tablo 3.3.42: Öğrencilerin İlgi Duydukları Türler 250
Tablo 3.3.43: Öğrencilerin Cinsiyete Göre İlgi Duydukları Türler 253
Tablo 3.3.44: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre İlgi Duydukları Türler..... 255
Tablo 3.3.45: Öğrencilerin İlgi Duydukları Konuları Okuma Sıklıkları 257
Tablo 3.3.46: Öğrencilerin Cinsiyete Göre İlgi Duydukları Konuları Okuma Sıklıkları 260
Tablo 3.3.47: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre İlgi Duydukları Konuları Okuma Sıklıkları..... 263
Tablo 3.3.48: Öğrencilerin En Çok Beğendikleri Üç Eser Sorusuna Cevap Verme Oranları..... 265
Tablo 3.3.49: Öğrencilerin Cinsiyete Göre En Çok Beğendikleri Üç Eser Sorusuna Cevap Verme Oranları 266
Tablo 3.3.50: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre En Çok Beğendikleri Üç Eser Sorusuna Cevap Verme Oranları 267
Tablo 3.3.51: Öğrencilerin En Çok Beğendiklerini İfade Ettikleri Üç Eser 268
Tablo 3.3.52: Öğrencilerin En Çok Beğendikleri Yazarlar..... 278
Tablo 3.3.53: Öğrencilerin Hiç Beğenmedikleri Üç Kitap Sorusuna Cevap Verme Oranları..... 279
Tablo 3.3.54: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Hiç Beğenmedikleri Üç Kitap Sorusuna Cevap Verme Oranları 280
Tablo 3.3.55: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Hiç Beğenmedikleri Üç Kitap Sorusuna Cevap Verme Oranları 281

Tablo 3.3.56: Öğrencilerin Hiç Beğenmediklerini İfade Ettikleri Üç Eser..... 282
Tablo 3.3.57: Öğrencilerin Son Olarak Okudukları/Okumakta Oldukları Eser Sorusuna Cevap Verme Oranları 286
Tablo 3.3.58: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Son Olarak Okudukları/Okumakta Oldukları Eser Sorusuna Cevap Verme Oranları 286
Tablo 3.3.59: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Son Olarak Okudukları/Okumakta Oldukları Eser Sorusuna Cevap Verme Oranları 287
Tablo 3.3.60: Öğrencilerin Son Olarak Okudukları/Okumakta Oldukları Eser Listesi 288
Tablo 3.3.61: Öğrencilerin En Son Okudukları/Okumakta Oldukları Kitapları Seçme Yöntemlerine İlişkin Cevap Verme Oranları 294
Tablo 3.3.62: Öğrencilerin Cinsiyete Göre En Son Okudukları/Okumakta Oldukları Kitapları Seçme Yöntemlerine İlişkin Cevap Verme Oranları 294
Tablo 3.3.63: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre En Son Okudukları/Okumakta Oldukları Kitapları Seçme Yöntemlerine İlişkin Cevap Verme Oranları 295
Tablo 3.3.64: Öğrencilerin Son Okudukları Kitabı Seçme Sebepleri 296
Tablo 3.3.65: Öğrencilerin “100 Temel Eser”i Okuma Oranları 297
Tablo 3.3.66: Öğrencilerin Cinsiyete Göre “100 Temel Eser”i Okuma Oranları 298
Tablo 3.3.67: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre “100 Temel Eser”i Okuma Oranları 298
Tablo 3.3.68: Öğrencilerin 100 Temel Eser İçinde En Çok Beğendikleri Üç Eser Sorusuna Cevap Verme Oranları 299
Tablo 3.3.69: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre 100 Temel Eser’de En Çok Beğendikleri Üç Eser Sorusuna Cevap Verme Oranları 300
Tablo 3.3.70: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre 100 Temel Eserde En Çok Beğendikleri Üç Eser Sorusuna Cevap Verme Oranları 301

Tablo 3.3.71: Öğrencilerin 100 Temel Eser İçinde En Çok Beğendikleri Eserler.... 302
Tablo 3.3.72: Öğrencilerin 100 Temel Eser Listesinde Hiç Beğenmedikleri Üç Eser Sorusuna Cevap Verme Oranları 303
Tablo 3.3.73: Öğrencilerin Cinsiyete Göre 100 Temel Eser Listesinde Hiç Beğenmedikleri Üç Eser Sorusuna Cevap Verme Oranları 304
Tablo 3.3.74: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre 100 Temel Eserde Hiç Beğenmedikleri Üç Eser Sorusuna Cevap Verme Oranları 305
Tablo 3.3.75: Öğrencilerin 100 Temel Eser İçinde Hiç Beğenmedikleri Eserler 306
Tablo 3.3.76: Öğrencilerin Bir Haftada Kitap Okumaya Ayırdıkları Süre..... 307
Tablo 3.3.77: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Kitap Okumaya Bir Haftada Ayırdıkları Süre..... 308
Tablo 3.3.78: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Kitap Okumaya Bir Haftada Ayırdıkları Süre 309
Tablo 3.3.79: Öğrencilerin Okumaya İlgi Duydukları Metin Türleri 310
Tablo 3.3.80: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Okumaya İlgi Duydukları Metin Türleri 311
Tablo 3.3.80: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Okumaya İlgi Duydukları Metin Türleri 312
Tablo 3.3.81: Öğrencilerin Farklı Metin Türlerini Okuma Sıklıkları 313
Tablo 3.3.82: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Farklı Metin Türlerini Okuma Sıklıkları 315
Tablo 3.3.83: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Farklı Metin Türlerini Okuma Sıklıkları 317
Tablo 3.3.84: Öğrencilerin Gazete Okuma Sıklıkları 319
Tablo 3.3.85: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Gazete Okuma Sıklıkları 320
Tablo 3.3.86: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Gazete Okuma Sıklıkları..... 321
Tablo 3.3.87: Öğrencilerin Gazete Okumama Nedenleri..... 322
Tablo 3.3.87: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Gazete Okumama Nedenleri 323
Tablo 3.3.88: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Gazete Okumama Nedenleri..... 323

Tablo 3.3.89: Öğrencilerin Günlük Okudukları Gazete Sayısı 324
Tablo 3.3.90: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Günlük Okudukları Gazete Sayısı 325
Tablo 3.3.91: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Günlük Okudukları Gazete Sayısı 326
Tablo 3.3.92: Öğrencilerin Okudukları Gazeteye Ulaşma Yolları 327
Tablo 3.3.93: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Okudukları Gazeteyi Elde Etme Yolları 328
Tablo 3.3.94: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Okudukları Gazeteye Ulaşma Yolları 329
Tablo 3.3.95: Öğrencilerin Gazete Okuma Sebepleri 330
Tablo 3.3.96: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Gazete Okuma Gerekçeleri 331
Tablo 3.3.97: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Gazete Okuma Gerekçeleri 332
Tablo 3.3.98: Öğrencilerin Günlük Gazete Okuma Süreleri 333
Tablo 3.3.99: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Günlük Gazete Okuma Süreleri 334
Tablo 3.3.100: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Günlük Gazete Okuma Süreleri 335
Tablo 3.3.101: Öğrencilerin Okudukları Gazetelerde İlgi Duydukları Sayfalar 336
Tablo 3.3.102: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Okudukları Gazetelerde İlgi Duydukları Sayfalar 338
Tablo 3.3.103: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Okudukları Gazetelerde İlgi Duydukları Sayfalar 340
Tablo 3.3.104: Öğrencilerin Dergi Okuma Oranları 341
Tablo 3.3.105: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dergi Okuma Oranları 342
Tablo 3.3.106: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Dergi Okuma Oranları 343
Tablo 3.3.107: Öğrencilerin Düzenli Olarak Okudukları Dergiler ve Okuyan Öğrenci Sayısı 344
Tablo 3.3.108: Öğrencilerin Çocuk Dergisi Takip Etme Oranları 345
Tablo 3.3.109: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Çocuk Dergisi Takip Etme Oranları 346
Tablo 3.3.110: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Çocuk Dergisi Takip Etme Oranları 346

Tablo 3.3.111: Öğrencilerin Okudukları Çocuk Dergileri 347
Tablo 3.3.112: Öğrencilerin Okullarında ve Sınıflarında Kütüphane Bulunma Oranları 348
Tablo 3.3.113: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Okullarında ve Sınıflarında Kütüphane Bulunma Oranları 349
Tablo 3.3.114: Öğrencilerin Okul Kütüphanesi ve Sınıf Kitaplıklarını Kullanma Amaçları 350
Tablo 3.3.115: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Okul Kütüphanesi ve Sınıf Kitaplıklarını Kullanma Amaçları 351
Tablo 3.3.116: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Okul Kütüphanesi ve Sınıf Kitaplıklarını Kullanma Amaçları 352
Tablo 3.3.117: Öğrencilerin Bulundukları Semtte Halk Kütüphanesi Olup Olmadığı Sorusuna Verdikleri Cevaplar 353
Tablo 3.3.118: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Bulundukları Semtte Halk Kütüphanesi Olup Olmadığı Sorusuna Verdikleri Cevaplar 353
Tablo 3.3.119: Öğrencilerin Halk Kütüphanelerine Üye Olma Durumları 354
Tablo 3.3.120: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Halk Kütüphanelerine Üye Olma Durumları 355
Tablo 3.3.121: Öğrencilerin Halk Kütüphanelerine Gitme Sıklıkları 355
Tablo 3.3.122: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Halk Kütüphanelerine Gitme Sıklıkları 357
Tablo 3.3.123: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Halk Kütüphanelerine Gitme Sıklıkları 358
Tablo 3.3.124: Öğrencilerin Halk Kütüphanelerini Kullanma Amaçları 359
Tablo 3.3.125: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Halk Kütüphanelerini Kullanma Amaçları 360
Tablo 3.3.126: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Halk Kütüphanelerini Kullanma Amaçları 361

Tablo 3.3.127: Öğrencilerin Kütüphanelerde Bulunmasını İstedikleri Yayın Türüne İlişkin Soruya Cevap Verme Oranları 362
Tablo 3.3.128: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Kütüphanelerde Bulunmasını İstedikleri Yayın Türüne İlişkin Soruya Cevap Verme Oranları 362
Tablo 3.3.129: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Kütüphanelerde Bulunmasını İstedikleri Yayın Türüne İlişkin Soruya Cevap Verme Oranları 363
Tablo 3.3.130: Öğrencilerin Kütüphanelerde Görmek İstedikleri Yayınlar 364
Tablo 3.3.131: Öğrencilerin Kütüphanelerde Görmek İstedikleri Kitap / Dergi / Yazar Sorusuna Cevap Verme Oranları 365
Tablo 3.4.1: Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Puanlarının Farklı Metin Türlerine (Bilgilendirici, Öyküleyici ve Şiir) Göre ANOVA Sonuçları 366
Tablo 3.4.2: Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Testinden Aldıkları Toplam Puanların Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları 368
Tablo 3.4.3: Öğrencilerin Öyküleyici Metin Testinden Aldıkları Toplam Puanların Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları 369
Tablo 3.4.4: Öğrencilerin Şiir Testinden Aldıkları Toplam Puanların Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları 369
Tablo 3.4.5: Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Testinden Aldıkları Toplam Puanların SED'e Göre ANOVA Sonuçları 370
Tablo 3.4.6: Öğrencilerin Öyküleyici Metin Testinden Aldıkları Toplam Puanların SED'e Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları 371
Tablo 3.4.7: Öğrencilerin Şiir Testinden Aldıkları Toplam Puanların SED'e Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları 372
Tablo 3.5.1: Öğrencilerin Tutum Ölçeği Toplam Puanları ile Bilgilendirici Metinler Testinden Aldıkları Puan Arasındaki Korelasyon 373
Tablo 3.5.2: Öğrencilerin Tutum Ölçeği Toplam Puanları ile Öyküleyici Metinler Testinden Aldıkları Puan Arasındaki Korelasyon 374
Tablo 3.5.3: Öğrencilerin Tutum Ölçeği Toplam Puanları ile Şiir Testinden Aldıkları Puan Arasındaki Korelasyon 374

Tablo 3.6.1: Öğrencilerin Okumayı Tercih Ettikleri Metin Türünün (Bilgilendirici, Öyküleyici ve Şiir) Bilgilendirici Metinler Testinden Aldıkları Toplam Puan Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları 377
Tablo 3.6.2: Öğrencilerin Okumayı Tercih Ettikleri Metin Türünün (Bilgilendirici, Öyküleyici ve Şiir) Öyküleyici Metinler Testinden Aldıkları Toplam Puan Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları 378
Tablo 3.6.3: Öğrencilerin Okumayı Tercih Ettikleri Metin Türünün (Bilgilendirici, Öyküleyici ve Şiir) Şiir Testinden Aldıkları Toplam Puan Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları 379

KISALTMALAR LİSTESİ

AERA: American Educational Research Association

Akt. : Aktaran

ANOVA: Tek Faktörlü Varyans Analizi

APA: American Psychological Association

Çev. : Çeviren

F : Frekans

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

NCME: National Council on Measurement in Education

p: Anlamlılık düzeyi

p_j : Madde Güçlük İndeksi

r_j : Madde Güvenirlik Katsayısı

r_{jx} : Madde Ayırt Edicilik İndeksi

s. : Sayfa

sd: Serbestlik Derecesi

S_j : Madde Standart Sapması

S_j^2 : Madde Varyansı

SED: Sosyoekonomik Düzey

TD: Tebliğler Dergisi

TDK: Türk Dil Kurumu

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

vd. : ve diğerleri

X^2: Kay-Kare

$\overline{X}$: Ortalama

% : Yüzde

I. BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın yapılma gerekçelerini ortaya koyan "Problem", "Amaç", "Önem", "Varsayımlar" ve "Sınırlılıklar" bulunmaktadır. Ayrıca çalışmanın kuramsal temelini oluşturan kavramsal çerçeve ve konu ile ilgili daha önce yapılmış olan araştırmaların değerlendirildiği "İlgili Araştırmalar"a da yer verilmiştir.

1.1. Problem

Dil, en geniş anlamı ile iletişimi sağlayan temel unsurdur. Bu yönüyle anlama ve anlatma becerilerinin yanında düşünmenin de temel aracıdır (Özdemir, 1983, s.21).

Yaygınlık kazanan tanımıyla dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan canlı ve tabii bir gizli anlaşmalar sistemidir (Ergin, 1987, s.3). Dili gelişmiş bir dizge olarak gören Aksan (2000, s.55), bu iletişim sisteminin toplumlara ve insana has niteliğine de dikkat çeker: "Düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir."

Dil, temel iletişim vasıtası olmasının yanında insanlar için pek çok öğrenme ve öğretme sürecinin de ön şartıdır. Bu sebeple, başta ilköğretim okulları olmak üzere hemen her kademedeki eğitim sürecinde bireylere dil eğitimi verilmekte, dil becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Böylece bireylerde anlama ve anlatma başta olmak üzere düşünme, kavrama ve analiz gibi pek çok beceri geliştirilmektedir. İlköğretim okulları II. kademe Türkçe dersinin temel amacı da, öğrencilerin anlama (okuma, dinleme) ve anlatma (yazma, konuşma) becerilerini geliştirmektir. Bu sebeple ders etkinlikleri dört temel dil becerisi ve bunları destekleyen dil bilgisi öğretiminden oluşmuştur. Aile ve sosyal çevrede başlayan anlama ve anlatma becerilerinin sağlıklı gelişimini sürdürmesi başta okul, öğretmen ve program olmak

üzere planlı eğitim sürecine ihtiyaç duyar (Güzel, 2003, s.12). Kültürü aktaran temel unsur olan dilin doğru öğretilmesi millî eğitim hedeflerine ulaşılmasını ve kültürün yeni nesillere aktarılmasını da sağlayacaktır (Özbay, 2002-b, s.119-120; Temizyürek, 2001, s.404).

Dört temel dil becerisi içinde okuma, temel bilgi edinme vasıtası olması yönüyle bireylere hayat boyu sürecek bir öğrenme sürecinin kapılarını açmaktadır. Eğitim sürecinin neredeyse tamamında okuma sayesinde bilgiye ulaşılmakta ve öğretim basamakları düzenlenmektedir. Okuma, gözle algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak anlamlandırılmasıdır. Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi ve deneyimlere erişmesini sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünme becerilerinin kazanılmasına da yardımcı olur (MEB, 2006, s.6). Bu yönüyle, okumanın hayat boyu bir öğrenme kaynağı olarak kullanılması, bir alışkanlık hâlini almasını da sağlamaktadır. Okuma alışkanlığının kazanılması, birçok zihinsel becerinin de etkin kullanımını sağlar.

Yapılan ilk araştırmalarda basit bir mesaj alma süreci olarak tanımlanan okuma, zaman ilerledikçe zihin faaliyetlerini de içeren ve büyük dil yapılarını kavrayarak beynin, öğrenmenin ve düşüncenin gelişimine katkı sağlayan bir olgu olarak kabul edilmeye başlanmıştır (Bamberger, 1990, s.1). Yani okuma, sadece sembolleri anlamlandırma süreci olarak görülmemekte öğrenme yollarından biri olarak kabul edilmektedir.

Uygarlığın gelişmesinde yazının icadı önemli bir milattır. Yazma beraberinde okumayı da getirmiş, kaydedilen bilgi ve düşünceler zaman ilerledikçe önemli bir bilgi birikimini oluşturmuştur. Gelişen ve ilerleyen teknolojiyle önce matbaa ve ardından internet basılı malzemenin ve bilginin süratle çoğalmasını sağlamıştır. Artan bilgi hacmiyle birlikte okuma "zevk" ve "ayrıcalık" olmanın ötesinde bugünün dünyasında bir "zorunluluk" hâlini almıştır (Bayram, 2001, s.1).

Günümüzde okuma sadece bireysel bir yetenek olmanın ötesinde kişisel olgunluk göstergesi ve ülkelerin gelişmişlik düzeyiyle ilgi kurularak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla bir milletin gelişmişlik düzeyi halkının okuma oranı, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma seviyeleriyle anlaşılır hâle gelmiştir.

Günümüz bilgi çağını yaşayan toplumlar için öğrenmenin pek çok yolu bulunmaktadır. "Öğrenen toplum" amacı artık genel anlamı ile eğitimin ana hedeflerinden biri olmuştur. Öğrenme sürecinin ve bilgiye ulaşma yollarının arttığı günümüzde, öğrenme sadece okulla sınırlandırılamamakta ve öğrenmenin hayat boyu süreceği düşünülmektedir. Bu sebeple okuma, sadece başlangıçta kazanılmış bir beceri değil, sürekli kullanılan, alışkanlık hâline getirilmesi gereken bir beceridir. Çağdaş, özgür düşünceye sahip, üretken, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi gelişmiş bireylerin yetiştirilmesi, okuma alışkanlığının yerleştirilmesiyle mümkündür. Bu sayede bireyler ve dolayısıyla toplumlar gelişmelere uyum sağlama bilincini kazanabileceklerdir (Bircan ve Tekin, 1989, s.393).

Eğitimin ve öğrenmenin okul dışında da yaygınlık kazanması insanların ilgi, amaç ve ihtiyaçları doğrultusunda seçim yapmasını gündeme getirmiştir. Bu durum, okuma kaynaklarının kişisel tercihlerle seçilmesi gerçeğini doğurmuştur. Okumanın bir alışkanlık olarak kazanılmasında kişisel okuma ilgileri öne çıkmıştır. Bu ilgilerin bilinmesi ve eğitim sürecinde bu ilgilerden faydalanılması genel anlamda okuma eğitiminin başarıya ulaşmasını sağlayacağı gibi okumanın alışkanlık olarak yerleştirilmesine de hizmet edecektir.

1.1.1. Okuma ve Önemi

Bir milletin gelişmişlik düzeyi halkının okuma oranı, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma seviyeleriyle açıklanabilir. Bu yönüyle okuma, toplumların az gelişmişlik sorununu çözmelerinde bir hızlandırıcı faktör niteliğini taşır. Okuma sadece eğitim sürecinde değerlendirilebilecek bir beceri değil, hayatın her safhasında kullanılan bir beceridir (Bircan, 1981, s.15-18; Güneş, 2000-a, s.1; Yılmaz, 1995, s.325). Başta ekonomik gelişme olmak üzere, toplumsal alandaki pek çok gelişmenin temelinde okuryazarlık sorununun çözülmesi gerektiği düşünülmektedir (Tekışık, 1999, s.1). Eğitim sürecinin, okuryazarlığın ve okuma alışkanlığının artması toplumsal gelişim sürecini de hızlandıracaktır.

Okuma, başlangıçta sembollerin tanındığı bir algılama sürecidir. Ancak ilerleyen zamanla birlikte bu semboller zihinsel kavramlara ve anlamlara dönüştürülür. Anlama süreci yalnızca tanımayı değil, yorumlama ve değerlendirme

basamaklarını da içerir. Bu yönüyle okuma basit tanıma etkinliği değil, karmaşık bir zihinsel süreci ifade eder (Bamberger, 1990: 10). Bu zihinsel süreçte fizyolojik, zihinsel ve ruhsal özellikler devrededir (Oğuzkan, Tarihsiz, s.77). Eğitim sürecinde insanların zeki olanlar ve zeki olmayanlar şeklinde sınıflamasından vazgeçilmiştir. Her insanın öğrenme ile birlikte becerilerinin geliştirilebileceği ve zekâ yapısına uygun programlarla eğitilebileceği kabul edilmektedir (Özbay, 2005-b, s.169-170). Bu anlayışa uygun olarak pek çok alanda olduğu gibi okuma ile ilgili becerilerin de sadece bazı insanlarda değil, nitelikli bir eğitim sürecinden geçirilmiş herkeste geliştirilebileceği ilke olarak benimsenmiştir.

Okumanın başlangıçtaki harfleri ve sesleri tanıma süreci, ilk okuma çalışmalarıyla ilgilidir. Okumanın öğretilmesinde farklı yöntemlerin kullanıldığı bilinmektedir. Farklı dönemlerde ve toplumlarda kullanılan harf yöntemi, ses yöntemi, hece yöntemi, bak-söyle yöntemi, kelime yöntemi, cümle yöntemi, hikâye yöntemi, karma yöntem bunlardan bazılarıdır (Güneş, 2000-a, s.143-157; Güneş, 2000-b). Ancak okuma becerisi temeldeki harf ve yazıyı tanımanın çok ötesinde karmaşık zihinsel becerileri içermektedir. Bu karmaşık süreci okuma üzerine yapılan tanımlardan da anlamak mümkündür. Başlangıçta harfleri ve şekilleri tanıma, seslendirmeyle sınırlandırılan okuma tanımları giderek kapsamlı bir şekle bürünmüştür:

"Okuma, bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır. Bu eylem görme, seslendirme yönlerinden fizyolojik, kavrama yönünden ruhsal bir süreçtir." (Göğüş, 1978, s.60)

"Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki ögeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir." (Kavcar vd., 1998, s.41)

"Okuma, gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmedir." (Öz, 2001, s.193)

Okuma; "1.Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek. 2. Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek." (TDK, 2005, s.1494)

"Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir." (MEB, 2006, s.6)

"Okuma, görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir." (Güneş, 2007, s.117)

"Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Okuma işi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerini ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşur." (Demirel, 2007, s.109)

Yapılan tanımların hepsinde başlangıçtaki harf ve sembolleri tanıma sürecinin ötesinde "anlama"ya vurgu yapıldığı görülmektedir. Harris ve Sipay'e (1990: 10) göre okuma yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanmasıdır. Diğer bir ifadeyle okuma anlamadır. Tinker ve McCullough (1968: s.8) da okumanın nitelikleri içinde geçmiş yaşantılarla oluşturulan anlamların yazılı ve basılı sembollerle tanınması, hatırlanması ve algılanması unsurlarına dikkat çeker.

Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi birçok işlevin bir araya gelmesiyle gerçekleştirilen bir süreçtir (Baymur, 1959, s.11; Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005, s.121). Temel bilgi edinme yollarından biri olan okuma hakkında yapılan tanımların çokluğu okuma etkinliğinin psikolojik, sosyolojik, ekonomik, kültürel ve eğitsel yönlerinin çeşitliliği ile yakından ilgilidir. Okumanın farklı yönleri yapılan çalışmanın niteliğine göre bir özelliğin öne çıkarılarak yorumlanmasını da beraberinde getirmiştir (Özbay, 2006, s.162). Artık yapılan her tanım okumanın fiziksel, zihinsel ve süreç odaklı özelliklerini ortaya koymaktadır. Bu süreçte algılanan işaret ve semboller beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmekte ve anlamlandırılmaktadır (Özbay, 2007, s.4).

Okumayı metinle etkileşim çerçevesinde değerlendiren Günay (2001, s.9) okumayı alıcının metin karşısında yaptığı düşünsel bir etkinlik olarak görür. Böylece yazılı bir metnin şifresini, grafiksel olarak kodlanmış bir bildirinin kodunu çözme süreci gerçekleşmiş olur. Başka bir ifadeyle okuma "ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci"dir (Akyol, 2007-b, s.1). Farklı becerilerin bir arada kullanılmasını gerektiren okuma becerisinde öncelikle sağlıklı bir algılama gerekir. Kelime tanıma, anlam bilgisi (semantik), cümle diziliş bilgisi (sentaks), dilsel süreçler ve anlama sağlıklı okumanın temel

özelliklerindendir (Akyol, 2007-a, s.15). Yapılan değerlendirmeler okumanın ve anlam kurma sürecinin okur, metin ve yazar arasındaki etkili iletişime dayalı olduğunu göstermektedir.

Okumanın asıl amacı yazılı malzemede sunulan anlamı doğru ve hızlı bir şekilde kavramaktır. Okuduğunu tam olarak anlama süreci, okuyucuların bilgiyi hayat ile değerlendirme, dil ve düşünme becerilerini geliştirmelerine de zemin hazırlar (Akçamete, 1989, s.735-736). Okuma, kavram gelişimiyle birlikte zihin gelişimine en önemli katkıyı sağlayan dil becerisidir (Güneş, 2007, s.117).

İyi bir okumada göz ve zihin arasında uyumlu bir çalışma vardır. Okurken önce yazıdaki görsel simgeler yani kelimelerin şekilleri tanınır. Bu tanımanın zihinde uyandırdığı çağrışımlar sonrasında anlamlandırma gerçekleşir. Anlamlandırma sürecinde daha önceden kazanılan kavramların önemli bir yeri vardır (Kavcar vd., 1998, s.41). Zihinsel bir etkinlik olarak okuma sürecinde okurun metni algılaması, belleğe yerleştirmesi ve anlamı yapılandırması vardır (Günay, 2001, s.15-18).

Okuma becerisinin kazanılmasında insan vücudundaki birden fazla merkezin etkisi görülmektedir. Okumanın görme boyutu okumanın fiziksel unsurlarını oluşturmaktadır. Göz ve gözün yapısı, netlik alanı, netlik açısı ve okuma mesafesi gözün yazılı malzemeyi beyne aktarma sürecinde önemli görevler yüklenmektedir (Yalçın, 2002, s.47-49). Görme organlarının sağlığı doğal olarak okumanın temel basamaklarını sağlamada da önem taşımaktadır. Okuma esnasında gözün doğru kullanımı ve bakış açısının genişletilmesi anlama hızına olumlu yönde katkıda bulunacaktır (Townsend, 2002, s.41-58). Okuma esnasında gözün satır üzerinde sıçramalar yaparak hareket etmesi ve durması, anlam parçalarını birleştirmek içindir. Okuma bu sıçrama ve durma sürecinde gerçekleşir. Gözün sıçrama anındaki netlik alanına bağlı olarak algıladığı kelime sayısı okuma ve anlama hızını da doğrudan etkilemektedir. Netlik alanı geniş olan ve geriye dönüş yapmayan bireyler daha başarılı okuyucudurlar (Brooks, 1936, s.56-67; Taşer, 2000, s.190**;** Kee, 1956; Göğüş, 1978, s.60-61**).** Özellikle yavaş okuyan okuyucularda görülen en önemli okuma kusuru gözlerin satır üzerinde ilerlerken pek çok duraklama ve sıçramalar yapmasıdır. İki duraklama arasındaki uzaklığın kısa, gözün satır üzerindeki hareketlerinin hem ileriye hem de geriye doğru olması da söz konusu okuma kusurlarındandır (Akçamete, 1989, s.737).

Okumanın zihinsel unsurlarında ise özellikle beyin üzerinde durmak gerekmektedir. Göz ile algılanan basılı sembollerin beyinde algılanması, tanınması-hatırlanması ve anlamlandırılması okuduğunu anlama sürecinde önem kazanmaktadır (Yalçın, 2002, s.50-53). Beyne fiziksel bir müdahale ile okuma becerisini geliştirmek mümkün olmadığı için yapılacak çalışmalarda zihni kullanma, hafızayı güçlendirme ve anlama becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmesi çalışmaları eğitim sürecinde önem kazanmaktadır.

Dil eğitimi çalışmalarının başlangıcını okuma eğitimi oluşturmaktadır. Özellikle öğrencilerin başkasından yardım almadan kendi düzeyine uygun bir metni okuyup anlayabilme becerisine kavuşması 2 ay ilâ 2 yıl arasındaki bir süreçte gerçekleşmektedir (Yalçın, 2002, s.44). Sürecin kısaltılmak yerine iki yıl içinde tamamlanması okuma zevki ve okuma alışkanlığının yerleşmesi açısından daha önemlidir. Erken yaşlarda, kısa sürede yoğunlaştırılarak verilen eğitim süreci okumaya karşı bıkkınlığa yol açabilir. Bu durum, ilerleyen yaşlarda okuma alışkanlığını da olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Özellikle çocukların ilgilerinden hareketle yaptırılacak okuma çalışmaları öğrencileri başta araştırma sürecine alıştırmak olmak üzere pasif bir kimlikten etkin bir kimliğe doğru gelişimlerine yardımcı olacaktır (Güneş, 2006, s.44). Bu etkin okur kimliği sonuçta eleştirel bakış açısı kazanmış, eleştirel okuma yapabilen bireyler yetişmesini sağlayacaktır (Özdemir, 1998, s.16). Eleştirel okur kimliği, okuduğunu anlama sürecinde okuduklarını değişmez kurallar olarak gören değil, eleştiri süzgecinden geçiren bireylerin yetişmesini de sağlar.

Öğretim alanlarının ve tekniklerinin gelişmesine rağmen biçimi değişse de okuma hâlen temel bilgi edinme yoludur. Okuma bireye kazandırdığı dil, düşünce, başarı, eğitim, kişilik, verimlilik, prestij gibi faydaların yanında toplumların gelişmişlik düzeyini de doğrudan etkilemektedir (Yılmaz, 1993, s.26-28).

Bilginin önemi gelişmiş ülkelerde artık tartışılmamaktadır. Modern toplumlarda önemli olan bilgiye ulaşma ve etkin şekilde kullanmadır. Teknolojik gelişmelerin etkisine rağmen okuryazarlık yoluyla basılı malzemeden bilgiye ulaşma hâlâ önemini korumaktadır. Bilgiye ulaşma yolları değişse de okuryazarlığın önemi sürmektedir. Yine teknolojinin gelişmesi ile birlikte hızla çoğalan bilgilerle baş edebilmek ve bilgiye ulaşabilmek için okuma, herkes için kritik öneme sahip bir

beceridir (Sangkaeo, 1999). Bu yönüyle yeni öğrenme alanları ve bilgiye ulaşmada okumanın önemli bir işlevi vardır (Özdemir, Tarihsiz, s.18; Sever vd., 2006, s.26). Okuduğunu anlama becerisindeki eksiklik pek çok akademik becerinin de gerilemesine sebep olmaktadır (Hughes-Hassell ve Rodge, 2007, s.22).

Okuma yazmanın öğrenilme süreciyle birlikte farklı düzeylerde okuryazarlık kavramları ortaya çıkmıştır. Bu basamakları "okumaz yazmazlık, yarı okuryazarlık, temel okuryazarlık, gizli okumaz yazmazlık, fonksiyonel okuryazarlık ve multifonksiyonel okuryazarlık" olarak sınıflamak mümkündür (Güneş, 1994; Güneş, 2000-a, s.14-16). Bu süreçteki okurları değerlendirdiğimizde karşımıza şu profildeki okurlar çıkmaktadır:

"Okumaz yazmaz" düzeyindeki kişi sürecin başlangıcındadır. Okuma ile ilgili temel beceriler henüz kazanılmamıştır. Birey günlük hayatla ilgili kısa bir cümleyi bile okuyup anlayamaz. "Yarı okuryazarlık" düzeyi sürecin ilk aşamasını oluşturur. Okuma ile ilgili sadece temel beceriler kazanılmıştır. Başka bir ifadeyle okuryazarlık süreci yarıda kalmıştır. "Temel okuryazarlık" düzeyindeki okuyucular okuma ile ilgili becerileri yeni yeni kullanmaya başlamaktadır. Basit düzeydeki metinlerin okunup anlamlandırılabildiği aşamadır. Bu dönemde uygun materyaller, programlar ve etkinliklerle desteklenecek okuma faaliyetleri becerinin gelişmesine imkân sağlayacaktır. "Gizli okumaz yazmazlık" sınıfındaki okurlar, bir eğitim kurumundan alınan diploma veya belgeye sahip olmakla birlikte okuma becerilerini geliştirmemiş, günlük hayat içinde kullanmamışlardır (Güneş, 1992, s.9). "Fonksiyonel okuryazarlık" düzeyindeki okurlar okumayla ilgili becerilerini günlük hayatlarında kullanmakta ve okumayı bir beceri olarak sürdürmektedirler. "Multifonksiyonel okuryazarlık" düzeyindeki okurlar ise okumayı hayatın bütün aşamalarında ve bilgi edinme sürecinde kullanan, okuma becerisini üst düzeye çıkarmış okurlardır.

Farklı tiplerdeki okuryazarlar okuryazarlığın tanımının da genişlemesini sağlamıştır. UNESCO okuryazarlığı "bütün yaşam etkinliklerindeki uğraşısını kolaylaştırmada gereksinim duyduğu bilgi ve becerileri kazanmasını, bu bilgi ve becerileri kendisinin ve toplumun gelişiminde sürekli kullanmasını olası kılan okuma, yazma ve aritmetikte hünerli kişiye okuryazar denir." (Lyman 1973'ten aktaran Yılmaz, 1990: 7) şeklinde açıklar. Ek olarak günümüzde okuryazarlık, beyni geliştirme, düşünme, anlama, sınıflama, sıralama, eleştirme, analiz, sentez ve

değerlendirme becerilerini de kapsayan bir genişliğe ulaşmıştır (Güneş, 2000-a, s.7-9).

Okuryazarlıkla ilgili bu tanımlama genişliği "işlevsel okuryazarlık" terimini de gündeme taşımıştır. İşlevsel okuryazarlıkta bireyin bütün hayat etkinliklerinde başarıya ulaşması için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmasını sağlayan okuryazarlık düzeyi kastedilmektedir (Yılmaz, 1993, s.23). İlk kez 1956 yılında UNESCO Uluslararası Okuma Araştırmaları toplantısında kullanılan işlevsel okuryazarlık terimi, kişinin temel okuma yazmanın ötesindeki bir yeterliliğini ifade etmek için kullanılmıştır. Bütün hayat boyunca gerçekleştirilecek etkinliklerinde başarılı olmak için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmayı sağlayan okuryazarlık işlevsel okuryazarlıktır. İşlevsel okuryazar olan birey, okumaya sadece bir amaç olarak değil, sosyal, ekonomik ve vatandaşlık görev ve rollerine uyum sağlamaya hazırlayacak bir süreç olarak bakacaktır (Akt. Yılmaz, 1990: 7-8; Güneş, 2000-a, s.3). Eğitim sürecinden beklenenlerin artması, bireylerin eleştirel düşünme becerisine sahip, problem çözme becerisi gelişmiş ve çevreye uyumlu olarak yetiştirilmesinin hedeflenmesi de işlevsel bir okur kitlesi oluşturma ile yakından ilgilidir. İşlevsel bir okur kitlesi, bağımsız ve ileri toplumsal idealleri olan üst kimliğin oluşturulmasını da sağlayacaktır (Sarıhan, 2003, s.31). Okuma böylece sadece okulda akademik öğrenme alanlarını değil hayatın her safhasını karşılayacak bir beceri olacaktır.

Okullarda sürdürülen eğitim çalışmaları bireyde anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Bu becerilerin eksikliği sadece Türkçe dersini değil, bütün alanlardaki okul başarısını ve elbette hayatı doğrudan etkileyecektir.

Konuşma ve dinleme becerileri bir ölçüde okul dışında da kazanılır. Hatta bu becerilerin kazanılmasında 2-10 yaş dönemindeki yaşantıların ve içinde bulunulan çevrenin büyük önemi olduğu bilinmektedir. Okuma ve yazma becerilerinde ise durum tam tersidir. İstisnai örnekler bir yana bırakılacak olursa, okuma ve yazma becerilerinin kazanılmasında örgün eğitimin katkısı belirleyicidir (Tekin, 1980, s.18). Teknik ve bilgi aktarma araçlarının gelişmesine rağmen okulda başarıyı sağlayan en önemli araç ve temel bilgi edinme yolu hâlen okumadır (Uluğ, 2000, s.30-32). Okumanın eğitim sürecindeki başarıyı arttırmadaki etkisine dikkat çeken Stadler (1980: 330-331), okumanın öğrencilerin kelime hazineleri zenginleştirme ve dilin gramatik yapısını kavrama becerilerini de etkilediğini belirtmektedir. Ayrıca okuma,

özellikle iki dilli çocuklarda okula ve çevreye uyum süreci ile her iki dilde düşünme becerilerini de geliştirmektedir.

Okuma ne kadar bireysel bir etkinlik olarak değerlendirilirse değerlendirilsin, bireyin içinde yaşadığı toplum da düşünüldüğünde, aynı zamanda toplumsal bir etkinliktir. Bireyin okuma eylemini toplumun bir üyesi olarak gerçekleştirdiği bilgisinden hareket eden IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions), okuma sosyolojisi kavramını gündeme taşımıştır.

Okuma sosyolojisi okumanın sosyolojik bir olgu olarak değerlendirilmesini amaçlar. Özellikle okuma alışkanlıklarının belirlenmesinde toplumların tarihsel kökenlerinin önemli bir etkiye sahip olduğu vurgulanır. Yapılan araştırmalar eğitim sistemi, devlet yapısı, medya, tarihsel geçmiş, bölgelerarası ekonomik dengesizlik, yaş, cinsiyet gibi pek çok sosyolojik değişkenin okuma alışkanlıklarını etkilediğini ortaya koymaktadır (Yılmaz, 1995, s.326).

Okuryazarlık toplumun pek çok alanı ile olduğu gibi ekonomik kalkınma ile de yakından ilgilidir (Bircan ve Tekin, 1989, s.394). Kalkınma okuryazarlık oranını arttırmakta okuryazarlık da gelişmeyi ve kalkınmayı etkilemektedir. Yani her iki unsur arasında yakın bir ilişki bulunmakta ve gelişmiş toplumlarda okumanın önemi daha belirgin olarak hissedilmektedir. Ekonomik gelişme doğal bir süreç olarak toplumsal değişme ve gelişmeyi de hızlandırmaktadır. Gelişen toplum okumanın önemini anlayan ve bunu alışkanlık hâline getiren bireylerden oluşur (Yılmaz, 1998, s. 244).

Okuma dil ve kişiliğin sistematik gelişimindeki en önemli etkenlerden biridir. Gelişen teknoloji ile birlikte tekdüzeleşen hayat ritminde insanın tekniğe, görsel bilgi bombardımanına ve resim ağırlıklı metinlere mahkûm edilmesi dil gelişimini de etkilemektedir. Bu, erken yaşlarda dil gelişiminin zarar görmesine de yol açmaktadır. Bu sebeple nitelikli bir okuma eğitiminin verilmesi sadece dil gelişimini değil kişilik gelişimini de etkileyecektir (Bamberger, 1990, s.2). Bu yönüyle okuma, düşünme ve kavrama becerilerinin geliştirilmesini de sağlar. Kavrayış becerisi, analiz ve sentez gücü, yorumlama ve yargıda bulunma yeteneği okumayla birlikte gelişir (Tural, 1992, s.126). İnsan hayatında önemi inkâr edilemeyecek olan okuma, aynı zamanda pek çok ülkede önemli bir sorun olan eğitimde fırsat eşitliğini gerçekleştirmek için de önemli bir araçtır (Bamberger, 1990: 2). Fırsat eşitsizliği pek çok etkene bağlı olsa

da en azından iyi verilmiş bir okuma eğitimiyle bireylerin eksikliklerini kendi başlarına kapatma imkânı sağlanabilecektir.

Okuma, bir dil beceri alanı olarak sürekli yapılacak çalışmalarla geliştirilir ve zenginleştirilir. Okuma sadece anlama becerisini zenginleştirmekle kalmaz, bir süre sonra kelime hazinesinin zenginleşmesi ve düşünme becerilerinin gelişmesiyle birlikte yazma ve konuşma gibi diğer beceri alanlarını da olumlu yönde etkiler (Karaalioğlu, 1987, s.79; Sarıca ve Gündüz, 1995, s.93-94; Kantemir, 1997, s.24) İfadenin zenginleşmesi zengin bir okuma geçmişine bağlıdır. Özellikle yazılı anlatımlarda fikrin oluşturulması, geliştirilmesi ve aktarılması sürecinde okuma ile edinilen bilgilerin önemli bir yeri vardır (Özdemir ve Binyazar, 1998, s.156-159; Beserek, 2005, s.45). Okumanın bütün bu olumlu etkileri bireylere sağlıklı bir okuma eğitiminin verilmesini zorunlu kılmaktadır. Başta eğitim sürecinin hedeflerine ulaşmak olmak üzere insanı eğitmenin ve yetiştirmenin temel anahtarı okumadır.

1.1.2. Okuma ve Anlama

Dil eğitiminin temel amaçlarından biri bireyde anlama yeteneğini geliştirmektir. Anlama sürecinde dinleme ve okuma becerilerinin kazandırılması önem taşır. Okuma eğitiminin asıl amacı, bireyleri "okuduğunu tam ve doğru anlar" hâle getirmektir (Kavcar vd., 1998, s.4).

Anlama; "1.Bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak. 2. Yeni bilgileri eskileriyle bir araya getirerek sonuç niteliğinde başka bir bilgi edinmek."tir (TDK, 2005, s.101).

Yapılan diğer tanımlarda da "anlama"nın farklı niteliklerine dikkat çekilir. Anlama; "Görülenlerden, duyulanlardan, okunanlardan veya bir kelimeden, sözden, davranıştan, olay ve olgudan bir sonuç çıkarma, mesaj alma, ne demek istendiğini veya neye işaret ettiğini kavrama ve bilgi edinmedir." (Karakuş, 2005, s.91) "Yazılı ya da sözlü dilin anlamını yakalama, kavrama işi." (Öncül, 2000, s.55); "yazının ya da konuşmanın ne demek istediğini algılamak"tır (Göğüş, 1978, s.71). Bu yönüyle anlama, okuma ve dinleme becerilerinin de amacını oluşturmaktadır. Okuma, anlama-anlamlandırma sürecidir.

Okumayı oluşturan pek çok unsurun içinde "anlama" önemli bir başlığı oluşturur. Hatta bazı kaynaklardaki ifadesiyle anlama okumanın temel niteliğidir. Bu temel özellik öğrencinin sadece okuldaki akademik öğrenme sürecindeki anlama çalışmalarını oluşturmaz. Okuma ve dolayısıyla okuduğunu anlama, hayat boyu süren ve öğrenmenin kapısını açan bir süreçtir (National Reading Panel, 2000, s.4-1). Bloom'un öğrenme sürecini açıklamada kullandığı ön koşul öğrenme davranışlarının en önemlilerinden biri okuduğunu anlama yeteneğidir. Okuduğunu anlama becerisi diğer öğrenme alanlarıyla da yakından ilgilidir. Yapılan araştırmalar anlamanın dil-edebiyat, fen bilimleri ve matematik testlerinden alınan başarı düzeyiyle yakından ilgili olduğunu ortaya koymaktadır (Bloom, 1982, s.48-49).

Bütün bu açıklamalar okumanın her şeyden önce metinden anlam kurma süreci olduğunu göstermektedir (Akyol, 2008, s.29). Bilgi dallarının hızla geliştiği bir dünyada özellikle mesleki anlamda değişmeleri izlemek ve bilgileri edinmek önem kazanmaktadır (Göğüş, 1978, s.3). Yenilikleri izlemek, öğrenmek ve değerlendirmek için okumanın bir görev olduğu düşüncesinin ötesinde anlama kaynağı olarak görülmesi gerekmektedir.

Okuduğunu anlama sürecinde anlamı bulma, anlam üzerinde düşünme, nedenleri araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirmede bulunma vardır. Anlama; inceleme, seçim yapma, karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz ve sentez yapma, değerlendirme gibi beyin faaliyetlerini içermektedir. Anlamlandırmada okuyucunun önceki deneyimleri de anlama sürecinde okunanla bütünleşmektedir.

Okumada öncelikle anlamın bulunması gerekmektedir. Bu aşamada kelime, cümle, paragraf, ana fikir, dil bilgisi, noktalama gibi unsurların dikkate alınarak okunanların zihinde açıklığa kavuşturulması vardır. Anlamı kavrama basamağında ise anlam, farklı şekillerde ifade edilerek çevrilebilir, yorumlanabilir, özetlenebilir ve uygun sonuçlar çıkarılır. Anlamı değerlendirme düzeyinde ise analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında anlama ilişkin tespitlerde bulunulur (Güneş, 2000-a, s.59-63).

Okuduğunu anlamada; okumanın fiziksel unsurlarını oluşturan görme organları, algılama sürecinde ise beyin sağlığı önem taşır. Bu bilgilerden hareketle okuma sürecinde kağıt kalitesine dikkat edilmesi, okuma mesafesinin doğru

ayarlanması, metinlerdeki resim-grafik-şekil ile yazı dengesinin kurulması, punto büyüklükleri, satır aralığı gibi başlıklar anlama sürecini de etkilemektedir (Brooks, 1945, s.45-54; Yalçın, 2002, s.47-53). Ancak okuma büyük oranda zihinsel bir süreçtir ve doğrudan gözlemle anlama süreci kontrol edilemez (Akyol, 2008, s.29). Bu sebeple anlam kurma sürecinde okumanın fiziksel ve zihinsel unsurlarına dikkat edilmeli ve eğitim süreci bu doğrultuda düzenlenmelidir. Anlamanın zihinsel sürecinde beyine iletilen mesajların algılanması ve anlamlandırılması süreci yapılan çeşitli araştırmalara rağmen tam anlamıyla açıklanamamıştır (Özbay, 2005-a, s.43). Ancak bu durum anlamlandırmanın beyinde gerçekleştiği gerçeğini değiştirmemektedir.

Okuma ve anlama süreci bir yönüyle de bilgi kaynağı olan yazarla okuyucu arasındaki iletişim ve etkileşim sürecidir (Güleryüz, 2004: 23). Okuma sonucunda zihin, metindeki iletiyi bellekte bulunan eski bilgilerle karşılaştırmakta, yeni bilgiyi belleğe eklemekte ve anlamayı gerçekleştirmektedir. Bu süreçte okuyucunun bilgisi, deneyimleri ve problem çözme becerileri okuduğunu anlama sürecini de etkiler. Okur bir metni bilgi edinmek amacıyla okuyabileceği gibi eğlenmek, zevk almak için de okuyabilir (National Reading Panel, 2000, s.4-5). Okuma üzerine yapılan tanımlara dikkat edildiğinde okur ile metin arasında kurulan sürecin aktif bir değerlendirme süreci olduğu görülmektedir. Bu aktif iletişim sürecinde ön bilgiler devreye girmektedir. Okuyucuların metni okuyup anlaması, edindiği bilgi birikimi yardımıyla gerçekleşmekte ve bir yönüyle de edebî tecrübelerine dayanmaktadır (Yıldız, 2006, s.117). Örneğin hiç şiir okumamış birinin şiirdeki tonlamaya kelimelere yüklenen anlam yoğunluğu gibi unsurlara dikkati şiir okumuş birinden farklı olacaktır.

Okuduğunu anlama sürecinde metin üzerinde bazı anlama aşamalarının izlenmesi gerekir. Bu aşamaları üç başlıkta özetlemek mümkündür:

1. Metnin yapısını çözümleme
2. Metnin içeriğini anlama ve yorumlama
3. Metni eleştirme

İçeriği ve uzunluğu nasıl olursa olsun her metnin bir yapısal bütünlüğü ve yapısal özellikleri bulunmaktadır. Bu sebeple okuduğunu anlamanın

gerçekleşebilmesi için bu yapının dikkat çeken özelliklerinin doğru kavranması gerekir.

Metnin ilettiği mesajı taşıyan dil birimlerinin (kelime, cümle, paragraf, anlatım) doğru anlaşılması anlamayı da kolaylaştıracaktır. Bu yönüyle yapısal özelliklerin tanınması kadar anlama ait özelliklerin de doğru değerlendirilmesi önem taşır.

Okuduğunu anlamanın üst basamağını oluşturan metni eleştirme, aslında, okurun yazar tarafından iletilen mesajlara verdiği tepkilerdir. Bu tepkiler ve değerlendirmeler olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilir (Tazebay, 2005, s.17).

Okuma esnasındaki doğru anlama süreci büyük oranda kelimelerle de yakından ilgilidir. Kelimeler anlatma becerisinin ötesinde anlama becerisinin de öncelikli unsurudur. Bu sebeple metin içinde bilinmeyen kelimelerin oranının artması, anlama sürecini de olumsuz etkilemektedir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008, s.32). Okuduğunu anlama sürecinde özellikle kelimelerin anlamlarına ilişkin edinilmiş ön bilgiler anlama sürecinde etken olabilmektedir. Fakat bu süreçte kelimelerin okuyucunun bilmediği anlamlarda da kullanılmış olabileceği gerçeği unutulmamalıdır. Kelime anlamlarını bilmenin ötesinde cümle anlamı, paragraf anlamı, konu gibi metin yapısındaki farklı birimlerin de anlaşılması okuduğunu anlamayı tamamlar (Göğüş, 1978, s.71). Edebî ürünlerde ise yapılan yorumlar, konu, yazarın bakış açısı, üslup gibi farklı başlıklar anlamayı etkileyebilmektedir. Ancak anlama süreci içinde iyi kavrama ve hızlı anlamada kelime hazinesinin önemli etkileri olduğu kabul edilmektedir (Özbay, 2007, s.11). Okuduğunu anlama sürecinde kelime bilgisinin yanında okuduğunu anlama ve organize etme becerisi ile okuma hızı bileşenlerine dikkat çeken Smith ve Dechant (1961), bu doğrultuda okuduğunu anlama becerisini şu ögelerle açıklar:

1. Sembolle (yazı) anlam arasında çağrışım yapma,
2. Kelimelere metnin genel yapısına uygun anlam verebilme,
3. Deyimlerin, cümlelerin, paragrafların ve parçanın bütününün taşıdığı anlamı küçükten büyüğe doğru olmak üzere anlama, gerektiğinde parçalarla bütün arasında anlam ilişkisi kurabilme,
4. Okuduklarını değerlendirebilme, yazarın amacını ve duygu durumunu anlama,

5. Metindeki fikirleri geçmiş yaşantılarıyla bağdaştırabilme (Akt. Dökmen, 1994, s.25-26).

Metni anlama sürecinde yapılacak değerlendirmelerde doğrudan verilmiş anlamların çözümlenmesi kadar dolaylı anlamların da çözümlenmesi önem taşır. Metnin çözümlenerek anlaşılması ve metinden hareketle anlam kurmanın gerçekleşmesi, bazı becerilerin geliştirilmesi ve kullanılmasına bağlıdır. Pek çok sınıflamadan söz edilmekle birlikte anlam kurma sürecinde bahsedilebilecek belli başlı becerileri şu başlıklar altında toplamak mümkündür:

Tablo 1.1.1: Okuma Sürecinde Anlam Kurma Becerileri

Basit Beceriler	İma ve Muhakemeye Dayalı Beceriler	Kelime Anlamı Becerileri	Yargılama, Takdir Etme, Değerlendirme Becerileri
1.Ana fikir 2.Aşamalandırma 3.Yönergeleri izleme 4.Yeniden ifade etme 5.Delil gösterme 6.Gerçek detayları bulma 7.Bilginin yerini belirleme	1.Çıkarım yapma 2.Tahmin etme 3.Uygulama yapma 4.Neden-sonuç 5.Açıklama 6.Farklılıkları bulma 7.Karşılaştırma yapma 8.Yorumlama 9.Sonuç belirleme 10.Genellemeler yapma 11.İma edilen ana fikri bulma	1.Kelimenin sözlük anlamını bilme 2.Kelimenin çağrıştırdığı anlamları bilme 3.Farklı anlamları bilme 4.Bağlamdaki anlamı bilme 5.Birleşik kelimeleri anlama 6.Eş anlamlıları bilme 7.Zıt anlamlıları bilme 8.Eşseslileri bilme 9.Kelime köklerini bilme 10.Mecazi ve kinayeli anlamları bilme 11.Kelime kökenlerini bilme 12.Deyimleri bilme 13.Benzetmeleri bilme	1.Ruh halini anlamak 2.Tavır ve tarzı anlamak 3.Tarif ve nitelendirmeleri anlama 4.Değerlendirebilme 5.Değer yargılarında bulunabilme 6.Hislerini ortaya koyabilme 7.Fikirlerini belirtebilme 8.Şakacı ve anlayışlı bir tutum 9.Güzelliği takdir edebilme.

Cramer'den (2004, s.299) uyarlayan Akyol (2008, s.30)

Bütün okuma ve okuduğunu anlama etkinlikleri bu becerileri kazanmış bireyleri yetiştirmeyi amaçlar. Etkin okur; okuduğunu anlama becerisi kazanmış, metnin yapısına uygun yöntemlerle okuyabilen, eleştirel bir bakış açısına sahip okurdur. Okuduğunu anlama eğitimi sonunda öğrencilerden bir okur olarak bazı davranışları ve becerileri kazanmış olmaları beklenir. Etkin okur;

- Metnin düşünce ve duygu yapısını oluşturan unsurları belirleyerek yazarın amacını,
- Okunan metnin türünü,
- Metnin dil ve anlatımından yazarın konuya bakış açısını,
- Metin yapısında anlamayı destekleyen anahtar kavramları, cümleleri ve paragrafları belirleyerek bunların birbiri ile olan ilişkisini,
- Metnin duygusal ve düşünsel planını,
- Metin içindeki kelimelerin anlam içinde farklı kullanım şekillerini,
- Yazarın kullandığı anlatım biçimlerini ve düşünceyi geliştirme yollarını belirleyebilir (Özdemir, 1998, s.26-27).

Bütün bu becerilerin sonunda okur, okuduklarına karşı eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmayı, okumayı bir alışkanlık hâline getirmeyi ve metni gerektiğinde bir başvuru aracı olarak kullanabilmeyi başaracaktır.

Metnin anlaşılması sürecinde anlamayı gerçekleştirebilmek için bazı okuma stratejilerinin kullanılmasına da ihtiyaç duyulabilir. Okuma strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanılması, metinde var olan içeriğin anlaşılmasını kolaylaştırır. Bu strateji, yöntem ve teknikler ayrıca metnin yapı özelliklerine dikkat etme, okuma sürecine etkin katılımı sağlama ve anlama oranını arttırır. Metni eleştirme, değerlendirme, hatırlama gibi becerilerin de gelişimine zemin hazırlar (Akyol, 2007-a, s.33).

Okuduğunu anlamanın gerçekleşmesinde kullanılan okuma stratejileri de önemlidir. Okuma bir yönüyle stratejiktir ve uygun okuma stratejilerinin öğretilmesi anlamayı kolaylaştırır (Gillet vd., 2004, s.6-7; Karatay, 2007, s.35-36; Temizkan, 2007). Okuma ve anlama sürecinde kullanılan strateji, yöntem ve teknikleri ifade eden pek çok kaynak bulunmaktadır. Bunlar içinde sesli okuma, inşat, sessiz okuma, toplu okuma, göz atma, ASOAT (Araştır-Sorgula-Oku-Anlat-Tekrar İncele) yöntemi, taslak oluşturma yöntemi, not alma, karşılaştırma ve kıyaslama, kılavuzlu okuma

(güdümlü okuma), yaratıcı okuma, eleştirel okuma, ön bilgileri harekete geçirme, ön okuma, okuma esnasında yoğunlaşılacak başlıkları belirleme gibi bir çok strateji, yöntem ve teknikten söz edildiğini görmek mümkündür (Göğüş, 1978, s.64-70, 153; Özdemir, 1998; Akyol, 2007-a, s.34-39; Oğuzkan, Tarihsiz, s.82-88; Güleryüz, 2004; s.41). Okuduğunu anlamayı sağlayabilmek için önerilen bütün strateji ve yöntemler temelde okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrasında yapılabilecek çalışmaları içermektedir.

Okuma öncesinde gerçekleştirilen çalışmalar aslında daha okuma yazma sürecinin öğrenilmesinden önce başlar. Okuma ilgisinin uyandırılması ve okumaya hazırbulunuşluğun sağlanması için okul öncesi dönemden başlayarak ebeveyn ve öğretmenlerin hikâye anlatması, resimli çocuk kitaplarıyla okumaya karşı ilgi uyandırması okuma öncesi stratejilerin ilk basamağıdır (Bamberger, 1990: 11). İyi okuyucu, aslında başta okuma öncesi ve okuma esnası olmak üzere okuma sürecinin tamamında uygun stratejileri kullanabilme becerisini kazanmış kişidir. İyi okuyucu, öncelikle anlam kurma amacıyla metni okumaya başlamakta, hızla göz gezdirerek metin hakkında ön bilgiler edinmekte ve okuma amacını belirlemektedir. Ayrıca, okuma amacına göre uygun okuma yöntemi belirlemektedir. Bu süreçte konuyla ilgili ön bilgiler de devreye sokulmaktadır. Böylelikle okuyucunun metin hakkında tahminlerde bulunması da kolaylaşmaktadır (Akyol, 2007-a, s.22; Akyol, 2008, s.29).

Metne göz gezdirme (ön okuma) sürecinde başlığa, giriş paragrafına, alt başlıklara, görsellere, koyu ve italik yazılmış bölümlere, sonuç paragrafına dikkat etmek; daha uzun, kitap düzeyindeki metinlerde ise ön ve arka kapak bilgilerine, içindekiler ve indeks bölümlerine bakmak anlama sürecini hızlandıracak, kolaylaştıracak çalışmalardan bazılarıdır. Okuma öncesinde kullanılan stratejilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Karakaş, 2005; Temizkan, 2007).

İyi okuyucular, okuma anında da anlama sürecini kontrol eder ve anlamayı gerçekleştirebilmek için önemli noktalarda dikkatini yoğunlaştırır, tahminlerini metne uygun sonuçlara bağlar, karmaşık ifadeleri çözümlemeye çalışır ve gerekirse geri dönüşler yaparlar (Akyol, 2008, s.29). Okuma esnasında anlamanın

gerçekleşebilmesi için metin yapısına dikkat edilir ve anlamanın gerçekleşme oranı fark edilmeye çalışılır.

İyi okuyucu aynı zamanda metin bittikten sonra da uygun özetlemeler ve değerlendirmelerle kurduğu anlama sürecini kontrol eder (Akyol, 2008, s.29). Okuma amacının gerçekleşme düzeyini kontrol etme, metin dışındaki kaynaklardan yararlanma, eleştirel bir bakış açısıyla metni değerlendirme vb. etkinlikler de okuma sonrasında kullanılabilecek stratejilerdir (Akyol, 2007-a, s.23). Okuma sürecinde kullanılacak öğretim yöntemi de okuma stratejilerinin kullanımını, dolayısıyla anlamayı etkileyebilmektedir. Güngör'ün (2005, s.142-143) araştırmasında işbirlikli öğretim yöntemiyle işlenen okuma derslerinde öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini daha sık kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Okuduğunu anlama sürecinde kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin seçiminde okurun okuma amacının belirleyici olduğunun unutulmaması gerekir. Metnin yapı özellikleri, kullanılacak stratejinin seçiminde ne kadar etkili olursa olsun, okumanın amacı daima ön planda tutulmalıdır (Güleryüz, 2002, s.173). Okuyucuların uygun okuma stratejilerini kullanmaları ve okuma amaçlarını belirlemeleri anlama çalışmalarının ilk basamağını oluşturur (Yalçın, 2002, s.64). Okuma amacının belirlenmesi süreci öğrencinin metne, dolayısıyla okumaya olan motivasyonunu da arttıracaktır. Metnin oluşturulma amacını doğru tespit etme, ana ve yan fikirleri bulma, metin ile hayat arasında bağlantılar kurma ve metni tartışma anlama sürecini etkileyen ve okuduğunu anlamayı arttıran unsurlardır.

Okuduğunu anlama sürecinde okumanın bir alışkanlık olarak kazanılması da etkili olmaktadır. Andersen vd.'nin (1988) 5. sınıflar üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada, okul dışında kitap okumaya ayrılan zaman arttıkça okuduğunu anlama düzeyinde, kelime bilgisi ve okuma hızında da artış görülmüştür. Foertsch'un (1992) 4., 8. ve 12. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada da okul dışında okumaya zaman ayıranların okuduğunu anlama testlerinde daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Akt. Gallik, 1999, s.481).

Kullanılan okuma türü de anlamayı etkileyebilmektedir. Yapılan araştırmalar sesli okumanın okuma sürecine seslendirme faaliyetini de kattığı için anlama sürecini güçleştirdiğini ortaya koymaktadır (Akçamete, 1989, s.739). Sesli okumada sessiz okuma için gerekli özelliklerin yanında anlam aktarmasında ses iniş çıkışlarının

yapılması, kulağa hoş gelen bir sesle okunması, kelimelerin doğru söylenmesi gibi ek beceriler de gerekmektedir (Kee, 1956, s.203-205).

Okuma becerisindeki temel eksiklikler anlama sürecini de olumsuz etkilemektedir. Okuduğunu anlama becerisini kazandırma çalışmalarında sıklıkla anlamanın gerçekleşmediği durumlarla da karşılaşılabilmektedir. Aslında okuma eğitiminin gerçekleştirilme amacı da bu "anlama eksiklikleri"ni gidermektir. Okunan metinlerin anlaşılamaması temelde şu nedenlere dayanmaktadır:

- Metin içerisinde bilinmeyen kelimelerin fazla olması,
- Anlatımın özellikle söz sanatlarıyla yüklü olması,
- İçeriğin okuyucu için yabancı olması,
- Karşıt ve tutarsız anlam birliklerinin birleştirilmeye çalışılması,
- Okumayı öznel bir bakış açısıyla gerçekleştirerek derinlemesine incelemeyle anlamaya çalışmamak,
- Asıl konu veya fikir yerine yan konu ya da fikirlere takılarak asıl konuyu yakalayamamak (Göğüş, 1978, s.73-74).

Akçamete (1989, s.740) ise bu açıklamalara ek olarak okumaya karşı duyulan isteksizlik, hafıza zayıflığı, farklı okuma stratejilerini bilmeme ve anlamayı dar zamanlara sıkıştırmaya çalışmanın da anlama eksikliklerine sebep olduğunu belirtir.

Anlama eksikliklerinin giderilmesine yönelik çabalar özellikle okullarda yapılacak çok yönlü metin çalışmalarıyla desteklenebilir. Sınıf içinde kullanılan okuma metinlerinin metin özelliklerinin değiştirilmesi, metinlerin sahnelenmesi veya örneklerden hareketle yeni metinler oluşturulması anlama zenginliğini sağlayacak çalışmalardır (Yıldız vd., 2006, s.117-118). Metin hakkında genel bilgi sahibi olmak için göz atarak okuma, ana düşünceyi bulma; metindeki önemli detayları not alma, ilişkilendirme ve hatırlama; metindeki sebep-sonuç ilişkisini kavrama, olay sırasını ve verilen yönergeleri izleme ve okunanları hatırlama okuduğunu anlama düzeyinin arttırılması için geliştirilmesi gereken becerilerdir (Harris ve Sipay, 1990, s.587-598).

Kelime hazinesinin zenginleştirilmesi, metin türleri ve metin yapıları hakkında bilgiler verilmesi anlama sürecini etkileyecektir (Akçamete, 1989, s.739; Calp, 2005, s.68). Planlı olarak gerçekleştirilecek okuma etkinlikleri öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirir. Bu sebeple öncelikle öğrenci seviyesine uygun metin seçimine dikkat edilmelidir (Özbay, 2005-a, s.54).

Son yıllarda okumanın ve dolayısıyla anlamanın gerçekleşme sürecinde, anlama hızını arttırabilmek adına "hızlı okuma" çalışmalarının da belirgin bir şekilde üzerinde durulduğunu görmek mümkündür. Hızlı okuma özellikle bilginin hızla arttığı çağımızda daha kısa sürede daha çok okuma, anlama ve daha çok bilgiye ulaşma amacıyla ortaya konulmuş bazı okuma tekniklerini içermektedir. Temelde okuma hızı, bir saatte okunan harf veya kelime sayısıyla ölçülmektedir (Güneş, 1999, s.19). Hızlı okumada okuyucu metni parmakla takip etme, harf harf okuma, geriye dönme, içten sesli okuma, okurken dudak ve dili kıpırdatma gibi okuma ve anlama hızını düşüren okuma kusurlarından kurtarılmaya çalışılır (Güneş, 1999, s.57-58, 134). Hızlı okumada seçmeli okuma, anahtar kelimeleri bulma, kaymağını alma, görüş açısını genişletme, yerini bulma, göz atma, dalgın bakış (fotografik okuma), tarama, atlamalı okuma gibi tekniklerle gözün hareketleri süratlendirilerek kısa sürede daha çok ve önemli kelimeleri yakalayarak anlamayı gerçekleştirme amaçlanmaktadır (Güneş, 1999, s.211-272; Türkan, 2002, 4-10, 49-53).

Ancak hızlı okumayı dolayısıyla anlamayı hızlandırmayı yoğunlukla "göz"ün hareketlerine bağlama ve gözün görme alanının genişletilmesiyle bütün sorunların çözülebileceği anlayışına ihtiyatlı yaklaşmak gerekir (Akyol, 2008, s.63). Göz, okuma ve anlama sürecinde önemli roller üstlenir. Ancak anlamanın tek başına sağlayıcısı değildir. Okuma hızı da anlama hızının tek başına belirleyicisi değildir. Okuma amacı, ön bilgiler gibi pek çok unsur okuma ve anlama hızını etkileyebilmektedir. Ayrıca dilin, düşünceyi geliştirmenin ve anlam kurma sürecinin büyük oranda zihinsel faaliyetlere dayandığı gerçeği de (Vygotsky, 1998, s.17-18; Chomsky, 2001) unutulmamalıdır.

Okumanın anlama sürecindeki bu belirgin etkisini ilköğretim okulları için hazırlanan programlarda da görmek mümkündür. Bu araştırmanın gerçekleştirildiği tarihte ilköğretim okulları 8. sınıfta uygulanmaya devam edilen 1981 tarihli Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda ilköğretim ikinci kademede öncelikli amaçlardan birinin anlama becerisinin geliştirilmesi olduğu belirtilmiştir: "Doğru anlamak demek; bize aktarılmak istenen bilgi, duygu, düşünce vb.ni, olduğu gibi, bir yanlışlığa yol açmadan ve hiçbir şüpheli nokta kalmayacak biçimde, bütün boyutları ile kavramak demektir" (MEB, 2000, s.7). Belirlenen genel amaçlar doğrultusunda anlama becerisini geliştirmeye yönelik şu özel amaçlar gerçekleştirilecektir:

> "1. Öğrencilerin edindikleri dinleme, izleme alışkanlık ve becerisini, düzeylerine uygun duygu ve düşünce ürünlerini, konuşmaları, güncel yayınları anlayabilecek, eleştirebilecek ve onlardan yararlanabilecek ölçüde geliştirmek;
> 2. Sesli ve sessiz okuma hızını artırmak ve tekniğini kusursuz duruma getirmek;
> 3. Kelime dağarcığını, Türk Dil inkılâbı ve çağdaş gelişimi doğrultusunda zenginleştirmek;
> 4. Öğrencilere dipnot, dizin, sözlük, ansiklopedi, her türlü başvurma ve kaynak eserlerden yararlanma yeteneğini kazandırıp geliştirmek;
> 5. Kitap sevgisini geliştirerek boş zamanları kitap okuyarak değerlendirme alışkanlığını kazandırmak;
> 6. Dinleme, izleme, okuma ve anlama ile ilgili becerilerini, kaynaklara başvurarak içinde yaşadıkları yurdu, toplumu, dünyayı daha iyi tanımaları, sevmeleri için kullanabilme yöntemini kazandırmaktır" (MEB, 2000, s.12).

Dinleme becerisi ile birlikte düşünüldüğünde anlamanın gerçekleşmesi, öğrenmenin ve okuma alışkanlığının kazanılmasını da sağlayacaktır. İlköğretim okullarında gerçekleştirilecek okuduğunu anlama çalışmaları pek çok zihinsel sürecin, beceri alanının ve öğrenmenin kapısını açacaktır.

1.1.3. Tutum ve Okuma Tutumu

Tutum hakkında yapılan tanımlarda onun farklı boyutlarına ve ölçme sürecindeki değerlendirme basamaklarına dikkat çekildiği görülmektedir. Türkçe Sözlük'te tutum; "tutulan yol, davranış" anlamında kullanılmaktadır (TDK, 2005, s.2014). Thurstone (1928, s.531) tutumu karmaşık bir bütünlük içinde insanların eğilimleri, duyguları, önyargıları, önceden belirlenmiş istek ve eğilimleri, korkuları, özel bir konudaki inançların bütünü olarak kabul eder.

Allport (1935) tutumu, yaygınlık kazanan tanımıyla deneyimler sonucu organize edilen, ilgili durum ve nesneye karşı kişinin tepkileri üzerinde yönlendirici ya da aktif etkiye sahip olan duyuşsal ve zihinsel hazır olma durumu olarak tanımlar (Allport, 1967, s.8). Bu tanımda da görülebileceği üzere Allport'a (1935) göre tutumun eylem ya da dikkat için hazırlık, yaşantı yoluyla örgütleme ve tutumla ilgili nesne ya da durumla karşılaşıldığında ortaya çıkma şeklinde özetlenebilecek üç özelliği vardır (Erkuş, 2003, s.151).

Psikolojik bir süreçte değerlendirilebilecek olan tutumlar davranışa yansıyan şekliyle gözlenebilen olgulardır. Tezbaşaran (1997, s.1) tutumların olumlu ya da olumsuz nitelikteki tepkilere yol açabileceğini belirtirken Güney (1998, s.279) bu tepkilere sebep olan tutumların "organize ve sürekli" yapısına dikkat çeker.

Tutumlar, çoğunlukla insanların nesnelere ve düşüncelere değer biçmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu değer biçme süreci sonunda olumlu veya olumsuz tepkiler verilir. Bu yönüyle tutumlar tarafsız bir bakış açısı olarak değerlendirilemez (Aronson vd., 2004, s.217).

Tanımlarda da görüldüğü gibi tutumları, herhangi bir kişiye, objeye, olay ya da duruma karşı verilen olumlu ya da olumsuz duygusal tepkiler olarak değerlendirmek mümkündür. Tutum objeleri pozitiften negatife doğru bir düzlemde herhangi bir noktada yer alır (Beck, 2004, s.353). Bireyin tutum kaynaklı olumlu ve olumsuz tepkilerine dikkat çeken Katz (1967, s.457) tutumu bireyin sahip olduğu değerler bütününe bağlı olarak simge, nesne, kişi veya çevreyi iyi ya da kötü, yararlı veya zararlı olarak algıladığı ön düşünce şeklinde tanımlar. Genel olarak değerlendirildiğinde tutumlar, bireylerin davranışlarını yönlendiren unsurlardan biridir. Ayrıca tutumlar, yaşantı ve deneyimler sonucunda bir öğrenme süreciyle oluşmaktadır (Tavşancıl, 2006, s.65).

Tutumların zihinsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç ögesi vardır. Bu üç öge arasında bir iç tutarlılığın olduğu varsayılmaktadır. Bu ögeler arasındaki ilişkiye göre bireyin herhangi bir konu hakkında bildikleri (zihinsel öge) ona karşı olumlu bakmasını gerektiriyorsa (duygusal öge) birey o nesneye karşı olumlu bir tavır takınarak davranışta bulunur (davranışsal öge).

Bireyin tutumlarının olumlu ya da olumsuz yönde oluşmasında deneyimlerin önemli bir yeri vardır. Böylelikle birey uyarıcıya karşı olumlu ya da olumsuz duygular geliştirir. Bu duygu geliştirme sürecinde bireyin değerler sistemi önemli rol oynar. Tutumların zihinsel ögesini tutum nesnesine ait olarak sahip olunan düşünce, inanç ve bilgilerin tümü oluşturur. Süreç içinde edinilecek yeni bilgiler tutumların değişmesine de yol açabilir. Davranışsal öge, bireyin tutum geliştirdiği durum ya da nesne hakkındaki davranış eğilimini yansıtır. Bunlar sözler ya da hareketler şeklinde

gözlenebilir. Davranışın yönü olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilir (İnceoğlu, 2000, s.8-12).

Olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi açısından değerlendirildiğinde tutumlar ilgilere benzer. Fakat ilgiler bireyin kendi etkinliklerindeki duygu ve tercihleriyle sınırlıdır. Bir şeyle ilgilenen kişi, düşünce ve tepkilerinin olumlu ya da olumsuzluğunu düşünmeden zamanının çoğunu ilgilendiği şeyle geçirir. Tutumlar ise ahlaki bir değer yargısını onaylama ya da onaylamamada olduğu gibi bir davranış eğilimine sahiptir (Tezbaşaran, 1997, s.1).

Tutumlar, sosyal psikoloji (değerler, inançlar ve görüşler) ve genel psikolojideki (alışkanlık, motivasyon, biliş, kişilik özellikleri) diğer benzer yapılarla karıştırılmamalıdır. Bunların içinde özellikle motivasyon ile inanç yapıları tutumlara çok benzemektedir. (Shaw ve Wright, 1967, s.4-5).

Tutumların birçoğu koşullanma ile sonradan öğrenilir. Bunların temelinde kültür, aile, kişisel özellikler gibi pek çok etken vardır. Tutum aile çevresinde kazanılacağı gibi yetişkinlikte geçirilen deneyimlerle de kazanılabilir. Bu deneyimlerde de başta eğitim kurumları olmak üzere çevrenin belirleyici etkisinden söz etmek mümkündür (Öncül, 2000, s.1083). Ancak tutumların sonradan öğrenilmiş olması geçici olduğu ve sürekli değişeceği anlamını da taşımaz. "Kişiler ve nesneler arasındaki ilişki" olarak değerlendirilebilecek tutumlarda kişiler tarafsız değildir (Sherif ve Sherif, 1977, s.298-299). Pek çok etken tutumların oluşumuna ve değişmesine katkıda bulunur. Özellikle ikizler üzerinde yapılan araştırmalar tutumların genetik faktörler tarafından etkilendiğini ortaya koymaktadır. Ancak tutumların çevresel faktörler tarafından da etkilendiği ortaya çıkarılmıştır. (Bohner ve Wänke, 2004, s.85).

Bu çevre faktörleri içinde ailenin önemli bir etkisi vardır. Fakat tutumların oluşması sürecinde çocuklar büyüdükçe anne babalarının tutumları üzerindeki etkisi azalmaktadır. Özellikle ergenlik döneminin başlamasıyla birlikte diğer sosyal etkenlerin rolü belirgin bir şekilde artmaktadır. Bireyin tutumlarının büyük bölümü 12-30 yaş arası dönemde şekillenmektedir. "Kritik dönem" olarak adlandırılan bu

süreçte akranlar, kitle iletişim araçları ve diğer kaynaklardan edinilen bilgilerin tutumlar üzerinde belirleyici bir etkisi vardır.

Öğrenmeyle kazanılan tutumlar bireyin kişilik özelliklerinin parçasıdır ve koşullanma ya da taklit yoluyla kazanılmıştır. Duygusal ve bilişsel yönleri yanında tutumun davranışsal yani duygu ve kanıya uygun hareket etme yönü de bulunmaktadır (Morgan, 2006, s.363, 375).

Tutumlar değişebilir. Genelde de tutumların güçlükle değiştiği kabul edilir (Baron ve Byrne, 2002, s.119). Değişimin başlangıcında pek çok psikolojik süreçte olduğu gibi bir direnme ve değişmeme eğilimi görülebilir (Krech ve Crutchfield, 1980, s.220). Bu değişim sürecinin süresi hakkında net tespitlerde bulunabilmek mümkün değildir (Aronson vd., 2004, s.222). Bir siyasetçiye duyulan güvenin süratle yükselip düşmesi gibi kısa sürede gerçekleşebilecek tutum değişiklikleri olabildiği gibi belli bir süreç sonunda ve daha uzun bir sürede değişen tutumlar da bulunabilir.

Bütün tanımlar genel olarak değerlendirildiğinde tutumlarla ilgili şu özellikleri sıralamak mümkündür:

1. Tutumlar doğuştan getirilmez. Sonradan yaşanarak kazanılır. Birey toplumsallaşırken tutumları kültürel olarak kazanır. Diğer bir anlatımla, tutumlar yaşantılar yoluyla öğrenilir.

2. Tutumlar geçici değillerdir, belli bir süre devamlık gösterirler. Yani bireyler yaşamlarının belli dönemlerinde aynı düşünceye sahip olurlar.

3. Tutumlar, birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlar. Öğrenme süreci içinde derece derece biçimlendiğinden, insanın çevresini anlamasına da yardımcı olurlar.

4. İnsan-obje ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey bir objeye ilişkin bir tutum oluşturduktan sonra objeye yansız bakamaz.

5. Bir objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutumun oluşması, ancak o objenin başka objelerle karşılaştırılmasıyla mümkün olur.

6. Kişisel tutumlar gibi toplumsal tutumlar da vardır. Toplumsal tutumlar, toplumsal değer, grup ve objelere yönelik tutumlardır.

7. Tutum bir tepki şekli değil, daha çok bir tepki gösterme eğilimidir. Bir başka deyişle tutumlar tepkide bulunmaya ilişkin bir eğilimdir.

8. Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir. (Tolan vd., 1985, s.260-262; Tavşancıl, 2006, s.71-72).

Tutumlar diğer psikolojik değişkenlerde olduğu gibi doğrudan gözlenemeyen unsurlardır. Tutumların varlıkları ve nitelikleri ancak etkiledikleri davranışlar gözlenerek anlaşılabilir. Herhangi bir tutum konusunda gözlenen bir davranış yoksa tutumun varlığı ya da yokluğu hakkında değerlendirmede bulunulamaz (İnceoğlu, 2000, s.11).

Tutumlar ve davranışlar arasında bir ilişki olduğu bilinmektedir. Hatta tutumlar çoğunlukla gözlenen davranışlarla açıklanır. Ancak tutum ve davranış ilişkisini nedensellik noktasından değerlendirmek mümkün değildir. Eğer bu nedensellik ilişkisi gerçekten olsaydı tutumların bilinmesi sonucunda davranışların kesinlikle tahmin edilmesi gerekirdi. Gerçekte ise bireyler pek çok konuda tutumları hakkında ifadelerde bulunsalar da bunun tersi yönde davranışlarda bulunabilirler (Kağıtçıbaşı, 1999, s.106109).

Tutumlar, insan davranışlarının en önemli belirleyicilerinden biri olması sebebiyle başta davranışların gözlenmesi olmak üzere çeşitli yollarla ölçülmesine ihtiyaç duyulmuştur. İnsanların tutumları hakkında bilgi edinmenin doğrudan ve kestirme yolu davranışlarını gözlemektir. Bir kişinin davranışlarından ya da sözlerinden hareketle çıkarımda bulunma onun tutumlarını belirlemede başvurulacak yollardan biridir (Henerson vd., 1987, s.11-12). Ancak tutumların bileşenleri de düşünüldüğünde insanlar tutumlarını her zaman davranışa dönüştürmeyebilirler. Ayrıca sergilenen davranışın gerçek tutumu yansıtmayabileceği de düşünülmelidir.

Tutumlar davranışları açıklayan tek faktör değildir. Çünkü davranışlar kaynağını bireyin kendisinden ve çevresinden alan değişkenlerden etkilenmektedir. Çoğunlukla bir kişinin bir tutum objesine karşı sadece bir tutuma sahip olduğu düşünülür ancak bu düşünce bir tutum objesine karşı birden fazla tutumun olmayacağı anlamını taşımaz. Örneğin bir kişiye yönelik tutumlar iş için olduğunda pozitif olabiliyorken sosyal ilişkilerde negatif olabilmektedir (Beck, 2004: 353). Tutumların ölçülmesinde kullanılan bir diğer yol ise insanlara doğrudan tutum

nesnesine ilişkin düşünce ve duygularını sormaktır. Bu yol da bazı amaçlar için yeterli olsa da önemli kararlarda güvenilir değildir. Tutumların ölçülmesinin bir diğer yolu ise belirlenmiş tutum ifadelerine bireyin tepkide bulunmasına dayanan ölçekleri geliştirmektir (Erkuş, 2003, s.156-157).

Tutumların ölçülmesinde bireylere ölçme ve ölçek kurallarına uygun olarak hazırlanmış, geçerlik ve güvenirliği sağlanmış cümle, sıfat ya da ifadeler dizisi sunulur. Bireylerin bu cümle, sıfat ya da ifadeler dizisine gerçek duyguları doğrultusunda tepkide bulunmaları istenir. Bu yönüyle tutum ölçekleri "bireyin iç dünyasını ortaya çıkarmak üzere oluşturulmuş bir dizi cümleye/ifadeye bireyin tepki vermesi için hazırlanmış anketlerdir" (Tavşancıl, 2006, s.107).

Kişinin belirli bir objeye ya da obje grubuna yönelik tutumları bilinirse, bireyin o objeye ya da obje grubuna yönelik tepkilerini tahmin etmede diğer değişkenlerle birlikte tutumları da kullanılabilir (Shaw ve Wright, 1967, s.1). Bunun için ölçümlerde özellikle ölçek geliştirme sürecindeki geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına, ölçümün güvenirliğine, örneklemin uygunluğuna ve ölçüm süreci ile davranışı tahmin etme arasında tutumların değişmeme ihtimaline dikkat etmek gerekir (Beck, 2004: 356-357).

Tutumların ölçülmesinde ölçek geliştirme süreci önemli başlıklardan birini oluşturur. Tutum ölçekleri önceden hazırlanmış tutum maddelerine bireyin tepki vermesine dayanan kağıt-kalem yardımıyla kendini rapor etme aracı olarak tanımlanabilir (Erkuş, 2003, s.158). Belirlenen puanlama işlemine göre tutumların yönü belirlenmeye çalışılır. Bogardus Sosyal Uzaklık Ölçeği, Guttman Birikimli Ölçeği, Thurstone tipi ölçekler, Likert tipi ölçekler kullanılan bazı tutum ölçekleridir. Çoğunlukla oranlı ölçekler olarak adlandırabileceğimiz bu ölçeklerin kullanımda cevaplayıcıya gerekli zamanı tanıması, aynı anda kalabalık gruplara uygulanabilmesi, veri analiz sürecini kolaylaştırması ve yüz yüze olmayan uygulamalara imkân tanıması (posta vb.) gibi avantajları bulunmaktadır (Henerson vd., 1987, s.28-29).

Tutum ölçeklerinin geliştirilme sürecinde ölçülmek istenen objeye yönelik birçok tutum maddesi yazılır. Böylece ölçülmek istenen tutumun daha açık bir

şekilde ortaya çıkarılması sağlanmış olur (Girod: 1973, s.43). Ayrıca ölçeğin aynı tutum objesine yönelik birden fazla madde içermesi ölçeğin güvenirliğini arttıran önemli bir unsurdur. Madde yazım sürecinde izlenebilecek en uygun yol tutumları ölçülecek grubun özelliklerini taşıyan küçük bir grupla görüşerek ya da onlardan ilgili konuda yazılı olarak bilgi toplayarak ön hazırlık yapmaktır (Henerson vd. 1987, s.71-73).

Tutumların ölçülmesinde araştırmacı ya da öğretmen kendisi bir ölçek geliştirebileceği gibi daha önce geliştirilmiş bir ölçeği de kullanabilir. Daha önce hazırlanmış bir ölçeğin kullanılmasında zamandan tasarruf sağlama, diğer araştırmacıların tecrübelerinden faydalanma, geçerlilik ve güvenirliğe dair verilere sahip olma gibi faydalar görülebilmektedir.

Ölçme aracı kullanırken ya da seçerken öncelikle ölçülmek istenen tutumu ölçüp ölçmediğine, geçerlik ve güvenirliğe dair kanıtların tatmin edici olmasına, hedef kitlenin yaş ve beceri düzeyine uygun olup olmadığına dikkat edilmelidir (Henerson vd., 1987, s.39, 52-56).

Tutumlar büyük oranda öğrenilmiş objeler olduğu için tutumların oluşması ve değişmesi bir öğrenme süreci içinde gerçekleşmektedir. Tutumların bu öğrenilmiş niteliği edinilmiş tutumların da değiştirilebileceğini göstermektedir (Thorndike, 1970, s.160-190). Bu açıdan tutumların değişmesinin mümkün olduğunu söylenebilir. Özellikle çocukluk çağlarında çocuğun tutumları aile fertleri ya da ilişki içinde bulundukları diğer insanlardan etkilenmeye yatkındır. Tutum içeriğinin aile tarafından sürdürülmesi çocukta oluşmaya başlayan tutumu güçlendirilir (Beck, 2004: 362). Okul ve öğretmenler de ailede olduğu gibi tutumlar için etkileyici faktör konumundadır.

Tutumların davranışla ilişkisinde dikkat çeken unsurlardan biri olan tutumların gizli niteliği, dolaylı ölçümlerde davranışlara da dikkat edilmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır (Tavşancıl, 2006, s.85). Bu yönüyle tutumlar davranışlara yol gösteren unsurlardan biridir. Eğitim süreciyle bireyde davranış değişikliği meydana getirilmesinde tutumların değiştirilmesi gerektiği bir hareket noktası olarak alınabilir (Arkonaç, 2001, s.157). Ancak, tutum ve davranış arasındaki

ilişki büyük oranda doğrulansa da bazı çalışmalarla bireylerin her davranışını tutumlarına uygun yapmadığı da ortaya konmuştur (LaPiere, 1967, s.26-31; Freedman vd., 1989, s.283-284). Basit ve sık verilen örneğiyle, çevreye karşı duyulan olumlu tutum ile çevre temizliğine aynı hassasiyetin gösterilmemesi buna örnek olarak verilebilir.

Tutumların bu değiştirilebilir niteliği sebebiyle eğitim sürecinin her kademesinde olduğu gibi okuma eğitiminde ve okumaya karşı geliştirilecek tutumların olumlu yönde şekillenmesinde çevre şartlarının önemi ortaya çıkmaktadır. Eğitim sürecinin düzenlenmesi okumaya yönelik tutumu da olumlu yönde şekillendirecektir. Schofield (1980, s.111) öğretmenler ve öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında okumaya karşı tutum düzeyi ve okuduğunu anlama düzeyi yüksek öğretmenlerin öğrencilerini de bu yönde etkileyerek okuma tutumu ve okuduğunu anlama başarısını arttırdığını tespit etmiştir.

Küçük çocuklar başlangıçta okumaya yönelik olumlu tutumlara sahipken onların bu heyecanı yaşları ilerledikçe azalmaktadır. İlköğretimin ikinci kademesine gelindiğinde okumaya olan sevgi iyice azalmaktadır (Alvermann ve Moore, 1991, s.952; Schatz ve Krashen, 2006: 46). Çeşitli araştırmalarda ilköğretim düzeyinde (1-6. sınıflar arasında) okumaya yönelik tutumlarda azalma tespit edilmiştir (Schatz ve Krashen, 2006, s.46). Hayes (2000, s.16), ilköğretim 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında sınıf seviyesi ilerledikçe okuma tutumlarının azaldığı sonucuna varmıştır.

Literatürde okumaya yönelik tutumlar ile okuma başarısı arasındaki ilişki çeşitli şekillerde araştırılmıştır. Gelinen noktada okumaya yönelik tutumlar ile okuma başarısı arasındaki ilişkinin hâlâ bir problem olarak ortada durduğu görülmektedir (LePage ve Mills, 1990). Bazı araştırmacılar okumaya yönelik pozitif tutumların başarıyı artırdığını iddia ederken bazıları ise okumadaki başarının pozitif tutumların oluşmasını sağladığını iddia etmektedir (Akt. Kush ve Watkins, 1996, s.315; Kush vd., 2005, s.29). Ancak bu konuda bilinen doğru, okumaya ayrılan zamanın artması ve okumaya ilgi duymanın okuduğunu anlama başarısını da olumlu yönde etkilediğidir (Mazzoni vd. 1999). Genel anlamda eğitimciler okul döneminde

okumaya yönelik olarak oluşturulan pozitif tutumların hayat boyu okuyucu yaratmada önemli bir paya sahip olduğu (Smith, 1990, s.215) görüşündedirler.

Pek çok araştırma okuma becerisindeki başarının okumaya yönelik tutumla ve motivasyonla yakından ilgili olduğunu göstermektedir. İyi okurlar aynı zamanda okumaya karşı olumlu tutum gösteren ve okuduğunu anlama düzeyi yüksek bireylerdir. İlişkinin yönü yani okumanın mı tutumu yoksa tutumun mu okumayı etkilediği sorusu farklı araştırmalarda değişik açılarla ortaya konsa da iki yönlü bir ilişkinin varlığından söz etmek mümkündür (Guthrie ve Wigfield, 2000, s.405; Wigfield ve Asher, 2002, s.434; Morgan ve Fuchs, 2007, s.172).

Groff (1962), Chall ve Feldmann (1966) okuma başarısı ile okumaya ve okuma materyallerine karşı tutumlar arasında pozitif korelasyon bulmuştur (Akt. Schofield ve Start, 1977, s.248). Mustachio'nun (1990, s.10) çalışmasında korelasyon .02 düzeyinde ve düşüktür. Swanson (1982) da okuma tutumu ve okuduğunu anlama başarısı arasında düşük düzeyde bir ilişkinin varlığını belirlemiştir. Bazı araştırmalarda ise okuma tutumu ile okuduğunu anlama başarısı arasında bir ilişki olduğu tespit edilse de bunun istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı da görülmüştür (Elliot, 1983, s.49-50; Brown, 1992, s.85).

Okuduğunu anlama düzeyi ile okumaya yönelik tutum arasında yüksek oranlı bir ilişki bulunamasa dahi tutumların da diğer algısal değişkenler gibi okuma becerisinin edinilmesinde, geliştirilmesinde ve okuma başarısında önemli birer etken olduğu bilinmektedir. Bu bilgi doğrultusunda okuma eğitimi çalışmalarında öğrencilerin okuma tutumlarının da yükseltilmesi önem taşımaktadır.

1.1.4. İlgi ve Okuma İlgisi

Bilgi çağını yaşayan toplumlar için öğrenmenin pek çok yolu bulunmaktadır. Günümüzde, öğrenmenin sadece okulla sınırlandırılamayacağı ve hayat boyu süreceği düşünüldüğünde okumanın ve kitabın önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

Eğitimin ve öğrenmenin okul dışında da yaygınlık kazanması insanların ilgi, amaç ve ihtiyaçları doğrultusunda seçim yapmasını gündeme getirmiştir (Bamberger, 1990: 3).

İlgi; "belirli bir olay veya etkinliğe yakınlık duyma, ondan hoşlanma ve ona öncelik tanıma"dır (TDK, 2005, s.955). Yapılan farklı ilgi tanımlarında da bu bireysel tercihe dikkat çekilmiştir:

"1.Bir algı veya düşünceyle yahut fikrî ve duygusal bilinçlilik birleşimiyle meydana gelen öznel-nesnel tavır, düşünüş veya durum. 2.Seçme durumu söz konusu olduğu zaman bir kimsenin belirttiği tercih. Alaka." (Alaylıoğlu ve Oğuzkan, 1976, s.138)

"Dikkati üzerinde toplayan bir kavram ya da düşünceyi kapsayan ve anlıksal ile duygusal bilinçliliğin bileşimi olan bir öznel-nesnel tutum" (Öncül, 2000, s.602).

"Belirli bir olay veya etkinliğe yakınlık duyma, ondan hoşlanma ve ona öncelik tanıma." (Güney, 1998, s. 144)

"Bireylerin, zorlama olmaksızın yapmaktan hoşlandıkları etkinlik veya etkinlik alanları ilgilerimizi oluşturur." (Erkuş, 2006, s.73)

İlgi bir konu ya da duruma karşı dikkatli olma hâlini ifade etmektedir. Bu yönüyle ilgi, dikkati arttırır, hatırlamayı ve bilgileri düzenlemeyi kolaylaştırır. Bu sebeple öğrenme sürecinde dikkate alınması gereken unsurlardan biridir (Güneş, 2006, s.43). İlgiler duygusal kökenli olabileceği gibi sonradan kazanılmış değerlere dayalı olarak da geliştirilebilirler. Bu yönüyle öğrenmede ilgilerden de hareket edilebileceği gündeme gelmiştir. Özellikle metinle yapılan öğrenme sürecinde ilgiler bir hareket noktası olarak kullanılmaktadır (Eccles ve Wigfield, 2002, s.114-115). Bireysel ve çevresel etkenlerin ilgilerin oluşum sürecindeki etkisi yanında bazı durumlarda doğrudan metnin konusunun da ilgiyi etkileyebildiği bilinmektedir (Bray ve Baron, 2003, s.108).

Okuma oranları çeşitli sebeplerle azalsa da ilgilerin yoğunluğu bunu bir şekilde engellemektedir. Bu da okuma ilgilerini belirlemeyi daha önemli hâle getirmektedir. Örneğin Japonya'da son 10 yıl içinde kitap satışlarından hareketle gençler arasında okuma alışkanlığının azaldığından şikâyet edilse de gençlerin yoğun olarak ilgisini çeken "Manga" isimli çizgi roman bu durumdan hiç etkilenmemekte ve yoğun olarak okunmaktadır (Allen ve Ingulsrud, 2003, s.674).

Okuma ilgisinin okuma amacının belirlenmesi, okuduğunu anlama başarısının sağlanması ve okuma alışkanlığının oluşturulmasında önemli etkilerinin olduğu düşünülmektedir. Okuma ilgisi; "1.Bir kimsenin belirli okuma parçalarına, araç ve gereçlerine karşı gösterdiği ilgi. 2.Genel olarak okumaya karşı gösterilen ilgi." olarak tanımlanmaktadır (Alaylıoğlu ve Oğuzkan, 1976, s.226). Okuma ilgisi öğrencilerde yaşa, cinsiyete, zekâ derecesine, okuma denemelerine ve alınan eğitim sürecine göre değişebilmektedir. Özellikle ilköğretim düzeyinde bulunan öğrencilerde öyküleyici metinlere olan ilginin daha yoğun olduğu belirtilmektedir (Göğüş, 1978, s.128-129).

İlgi tanımlarından da anlaşılacağı üzere bireylerin zorlama olmaksızın yöneldikleri konular okuma ilgilerini oluşturmaktadır. Ayrıca, genel anlamda okumaya duyulan yakınlık da okuma ilgisinin bir diğer boyutudur. Çocukların okuma eğilimlerinin bilinmesi, onlara okuma alışkanlığının kazandırılması açısından önemlidir. Ayrıca çocuk edebiyatının şekillenmesi, okul ve sınıf kitaplıklarında yer alacak kitapların seçimi gibi farklı pek çok alanda bu eğilimlerin belirlenmesi eğitim sürecini kolaylaştıracaktır (Tosunoğlu, 2002: 549)

Öğrencilerin ihtiyaçlarını bilmek ve ilgilerini ihtiyaçları doğrultusunda yönlendirmek okuma eğitiminin de ilk adımı oluşturmaktadır. Okuma eğitiminin verilmesi ve okumanın bir beceri olarak kazandırılması okuma alışkanlığının yerleşmesini de sağlamaktadır (Dökmen, 1994, s.33-35). Her insan okumadan aynı zevki almaz. Bu yönüyle okuma ilgileri de farklılaşabilmektedir. Bireysel ve çevresel farklılıklar sebebiyle okumadan alınan zevkin farklılaşması, okuma becerisini geliştirebilmek için bu farklıların azaltılmaya çalışılmasını gündeme getirmiştir (Akyol, 2008, s.29). İlgiler okuma süreci içinde okuduğunu anlamayı da etkileyebilmektedir. Yapılan araştırmalar ilgi düzeyi yüksek dikkatli okurların başta akademik okumaları olmak üzere metin özelliklerine dikkat ettiklerini ve okuma aktivitelerini okuma ilgilerine göre düzenlediklerini ortaya koymaktadır (Alexander ve Jetton, 2000, s.297-298).

Genel anlamda öğrencilerin okumaya karşı olan düşük ilgi ve olumsuz tutumlarının temelinde okuma materyallerinin bulunduğu düşünülmektedir. Öğrenciler okumak için daha çok ilgilerini çeken metinleri tercih etmektedirler (Ataya ve Kulikowich, 2002, s.1028). Objelere karşı beslenen olumlu tutumların bir yönüyle ilgileri de yansıttığı düşünüldüğünde kitaba ve okumaya karşı duyulan

olumlu tutumun okuma alışkanlığını da doğrudan etkileyeceği anlaşılır (Dökmen, 1994, s.31). Kitaba ve okumaya olan ilgide bireysel tercihler kadar yazar, metnin niteliği, çevre ve popüler kültür de etkili olabilmektedir (Sipe, 1999, s.121-123).

Okumayı bir alışkanlık olarak yerleştirme sürecinde okumaya ve kitaba değer vermenin davranış olarak da yerleşmesi gerekir. Bu dönemde öne çıkan bazı davranışlar şu başlıklarda özetlenebilir:

- Uygun zamanlarda kitapçıları gezme, yeni yayınları takip etme.
- Kitapları tarayarak konuları hakkında haberdar olma.
- Yeni yayınlanan kitaplar hakkında öğrenilenleri başkalarıyla paylaşma.
- Kitap ve okumayla ilgili değerlendirmeler yapma, bunu çevresiyle paylaşma.
- Kitap satın alma ve kitaplığını zenginleştirme.
- Okumaya karşı olumsuz tutum ve yargılarla mücadele etme (Güleryüz, 2002, s.151-152).

Bu ve benzeri davranışlar bireyin yoğunlaşan okuma ilgilerinin yansımalarıdır. Eğitim sürecindeki öğrencilerin okumaya yönelik ilgi eksiklikleri en rahat davranışların gözlenmesiyle tespit edilebilir ve buna göre gerekli çalışmalar yapılabilir.

1.1.4.1. Çocukta Okumaya ve Kitaba Karşı İlgi Dönemleri

Çocukların okuma ilgilerinin belirlenmesi onlara sunulacak olan metinlerin belirlenmesini de doğrudan etkilemektedir. Başta ders kitapları olmak üzere okuma alışkanlığının yerleşmesini sağlayan serbest okuma kitaplarına kadar geniş bir yelpazede ilginin yönünün tespit edilmesi, önemli bir aşama olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuklarda okuma ilgisi okuma yazmanın bilinmediği okul öncesi dönemde masallarla birlikte başlamaktadır (Demiray, 1965, s.2-3). Çocukların gelişim dönemleri ve bunlara uygun kitapların seçilmesi okuma alışkanlığının erken yaşlarda oluşması için de önemlidir. Çocukların ilgilerinde yaş ve cinsiyet farklılaşması da okunan materyalleri etkileyebilmektedir (Huck vd., 2004, s.34-35).

Çocukların okuma ilgilerinin tespitinde gelişim süreçlerine bağlı olarak değişmeler görüldüğünden söz etmek mümkündür. Bu sebeple yapılan araştırma ve

gözlemler sonucunda çocukların farklı dönemlerde farklı içerik ve yapıdaki metinlere ilgi duydukları belirlenmiştir. Okuma ilgisinin değişen dönemlere göre farklılaşması yapılan sınıflamalara da yansımıştır. Bu ilgi dönemlerinin bilinmesi okuma eğitiminde ve okumanın bir alışkanlık olarak kazandırılmasında hareket noktası kabul edilecek metinlerin tespitini kolaylaştırmaktadır. Yapılan araştırmalar sonucunda yaş dönemlerine ve cinsiyete göre çeşitli sınıflamalar yapıldığı görülmektedir.

Carlsen (1967, s.32-33) ergenlik dönemine kadar olan okuma ilgilerini yaş gruplarına göre sınıflayarak değerlendirmiştir. Erken ergenlik olarak adlandırdığı 11-14 yaş arasında öğrencilerin yoğun olarak ilgi duydukları konuları hayvan hikâyeleri, macera öyküleri, sır/gizem dolu hikâyeler, spor konulu eserler (çoğunlukla erkek öğrenciler), büyüme süreci, ev ve aile hikâyeleri (çoğunlukla kız öğrenciler), otomobiller ve bilimsel konular (çoğunlukla erkek öğrenciler) oluşturmaktadır. Orta ergenlik olarak adlandırılabilecek 15-16 yaş döneminde ise kurgu olmayan macera hikâyeleri (çoğunlukla erkekler), savaş hikâyeleri (çoğunlukla erkekler), tarihî hikâyeler (çoğunlukla kızlar), mistik eserler (çoğunlukla kızlar) ve ergenlik hikâyeleri öğrencilerin ilgisini çekmektedir. 16-17 yaş aralığını kapsayan geç-son dönem ergenlikte kişisel değerler, sosyal problemler, garip ve alışılmamış deneyimler ve yetişkinliğe geçiş hikâyeleri ilgi duyulan konular arasında yer almaktadır (Akt. Colbert, 1974, s.16-17).

Çocukların okumaya ve kitaba karşı olan ilgileri başlangıçta ilginç resimleri olan kitaplara yöneliktir. 3-4 yaş grubundaki çocuklar kendilerine resimli kitapların okunmasından hoşlanırlar. Hayalî ve olağanüstü olaylar konu olarak bu dönemde büyük ilgi toplar. Yaşın ilerlemesi ve okulda kazanılan deneyimlerle birlikte daha gerçekçi konular çocukların dünyasına hitap etmeye başlar. 6-7 yaş döneminde hayalî konulardan ziyade doğa, hayvan ve diğer çocukları konu alan kısa ve bol resimli öyküler ilgiyi daha çok çeker. Bu dönem çocuğun ilgisinin okumaya yöneltilmesinde önemlidir.

Okul yılları ile birlikte kız ve erkek öğrenciler arasında okuma ilgilerinin de farklılaşmaya başladığı tespit edilmiştir. 8 yaşında okuma ilgisinin cinsiyet faktörüne bağlı olarak belirgin bir şekilde farklılaştığı kabul edilir. Bu dönemde kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha fazla okuyabilirler. Seyahat, serüven ve heyecan içeren

hikâyeler, coğrafya, ilk çağlara ait öyküler ilginin yöneldiği konulardır. Çocuk ve kahramanı hayvanlar olan metinlerle masallara olan ilgi bu dönemde de sürer. 9-10 yaş döneminde izcilik, serüven, mizah, araç ve icatlar, ünlü kişilerin hayatları okunan metinlerde ilgi duyulan konulardır.

11 yaş döneminde çocuklar serüven-macera içeren eserlere daha çok ilgi duyar. Özellikle erkek çocuklar bilim ve keşifler, kız öğrencilerse okul ve aile yaşamına ilişkin konulara ilgi duyarlar. 12 yaş döneminde tarih ve efsane kahramanlarının işlendiği konular ilgi çeker. Okumaya karşı olan ilgi belirgin bir şekilde artar. Kız öğrenciler sevgi temalı kitaplara daha çok yakınlık gösterirler (Yavuzer, 1998, s.203-204).

Göğüş'e göre (1978, s.129-130) öğrencilerin ilgi duydukları konular ve türler ilköğretim ikinci kademeden itibaren çeşitlenmektedir. Bu dönemde hem kız hem de erkek öğrenciler başta hikâye ve roman olmak üzere öyküleyici metinlere daha çok ilgi duymaktadırlar. İçerikte olağanüstü konulara yer veren eserler ise daha çok ilgi çekmektedir. Anı, biyografi ve gezi türündeki eserlerin ilgi çekmesinde de bu olayları izleme sevgisinin ve ilgisinin etken olduğu düşünülmelidir.

İlköğretim ikinci kademede bulunan öğrencilerin bir metni değerlendirme ölçüleri ve yetenekleri henüz gelişmediği için eleştiri ve inceleme yazılarına çok fazla ilgi duymamaktadırlar. Ancak özellikle ilköğretimin sonlarına doğru bu metinlerin okutulması öğrencilerin gelişim özelliklerinin, anlama yeteneklerinin ve farklı türlerdeki eserlerden zevk alma duygularının zenginleştirilebilmesi için önemlidir.

Lise yıllarında ise öğrencilerin ilköğretimin son döneminde başlayan okuma ilgisi genişliği tamamlanmış olur. Serüven konularına duyulan ilgi azalarak edebî ürünlere olan merak artar. Yazar ve konu çeşitlemelerini arttırarak okuma ilgilerini genişletirler. Bu dönemden itibaren düzyazı ürünleri daha çok tercih edilse de şiire olan merak da artar.

İlköğretim ve lisede özellikle hikâye, roman ve tiyatro türündeki metinlere olan ilginin temelinde bu metinlerdeki bazı içerik özelliklerinin belirleyici etkisi vardır:

- Olayların belirgin, merak uyandıran, hareketli ve sürprizlere açık şekilde kurgulanması,

- Gerçeğe uygunluk ve olağanüstü unsurların inandırıcılığı,
- Tip ve karakterlerin özellikleri,
- Yabancı ülkelerdeki insanların merak uyandıran farklılıktaki hayatları,
- Metinde kişinin kendini ve çevresindeki insanları ve hayatları bulabilmesi,
- Mesajların açık ve güçlü olarak verilmesi,

sayılabilecek özelliklerden bazılarıdır.

Demiray (1965, s.47-48) 9-10 yaşına kadar kız ve erkek öğrencilerin okuma eğilimlerinin benzeştiğini belirtmektedir. Bu dönem içinde 5 yaşına kadar çocuklar resimli kitaplara, tekerlemelere, masallara ve tabiat hikâyelerine ilgi duymaktadırlar. 6-7 yaş döneminde bu konulara peri masalları, fabllar, halk ve hayvan hikâyeleri eklenmektedir.

9-10 yaşından itibaren kız ve erkekler arasında okumaya ilgi duyulan konularda farklılaşmalar görülebilmektedir. 9-10 yaşlarında erkek öğrenciler seyahat, kahramanlık öyküleri, efsaneler, bilim ve icatlarla ilgili yazılar, esrarengiz ve polisiye konular, tabiat ve hayvan öykülerine ilgi duyabilmektedirler. Aynı dönemde kız öğrenciler okul ve ev hayatıyla ilgili eserlere, peri masallarına, esrarengiz öykülere daha çok ilgi duymaktadırlar. Benzer bir dağılımla yaş ilerledikçe erkek öğrencilerin makineler, icatlar, polisiye öyküler, tarihî konular ve biyografilere olan ilgileri artmaktadır.

Eğitim sürecinde bulunan öğrencilerin okuma ilgilerini Gökşen (1985, s. 20-21) üç dönemde değerlendirir:

1. Masal Çağı: Bu dönem, çocuğun okula gitmesinden iki üç yıl önce başlamakta ve okul devresinin ilk yıllarına kadar devam etmektedir. Kesin sınırları olmamakla birlikte 4-5 yaşından 8-9 yaşına kadar sürdüğü belirtilmektedir. Genel bir ifadeyle 9-10 yaş dönemine kadar hem kız hem de erkek öğrencilerin ilgileri yoğun olarak masallar üzerinde toplandığı için kız ve erkek öğrencilerin ilgilendikleri konularda belirgin bir ayrılık görülmez.

Bu genel ilgiye uygun olarak ilköğretimin ilk sınıflarında kahramanı çocuk olan hikâyeler, hayvan ve tabiat konulu hikâyeler, masal ve efsaneler çocukların ilgisini çekmektedir.

2. Serüven-Robenson Çağı: 9-10 yaşından 12-13 yaşlarına kadar süren bu dönemde ilgi hayal dünyasından gerçeğe doğru yönelmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin ilgi duydukları eserlerde belirgin ayrılıklar görülmeye başlanır. Erkek öğrenciler macera, gezi, tarih, kahramanlık konulu eserlere daha çok ilgi gösterirken kız öğrenciler ev ve okul hayatıyla ilgili konulara merak duyarlar.

Gerçek dünyayı yansıtan hikâyeler, tabiatı işleyen eserler, biyografiler ve mizah konulu eserler de kız ve erkek öğrencilerin ilgisini bu dönemde çekmeye başlar. Robenson Crusoe, Don Kişot gibi kitaplarla Jules Verne'in eserleri bu dönem için ilgi çeken tipik örnekler olarak kabul edilir.

3. Soyut Konulara Eğilim Çağı: Bu dönem ilköğretimin ikinci kademesinde ergenlik döneminin başlangıcına denk gelir. Kız ve erkek öğrencilerin okuma ilgilerinde ve yöneldikleri konularda belirgin farklılaşmalar olabilir. İlgi duyulan konular soyut, fikrî ve hissî temalı eserlere yönelmeye başlar. Bu konular içinde kız öğrencilerin sevgi, bağlılık, fedakârlık gibi içeriklere sahip olan metinlere daha çok ilgi duydukları görülebilmektedir. Okunan eserlerden sanat zevki alma da bu dönemde belirginleşir.

Okuma ilgilerinin ilk gençlik çağı olarak da adlandırılabilecek 13-15 yaş grubunda farklılaşmaya başladığına değinen Yalçın ve Aytaş (2002, s.27), spor, eğlence, fen ve tabiat konulu araştırmalar, heyecan ve esrarengiz olayları işleyen eserlerin bu dönemde ilgi çekmeye başladığını belirtirler. Benzer ifadelerle ilgi farklılaşmalarının 11-12 yaş dönemine denk düştüğünü söyleyen Uslucan (2005, s.37) da farklı türlerdeki yayınların bu yaş grubundaki öğrencilere sunulmasının önemine dikkat çeker.

Güneş'e (2006, s.43-45) göre, çocukların okuma ilgilerinin erken yaşlarda temel gereksinimlere dayalı ve duyusal özellikler gösterdiğini belirtmektedir. Okuma ilgisi zamanla somut dünyayı ilgilendiren konulara ve gençlik yılları ile birlikte mantıklı ilgilere ve bilime yönelmektedir. Ayrıca ilginin şekillenmesinde içinde bulunulan gruplar ve arkadaş çevresi de etken olabilmektedir. Çocukların gelişim sürecinde yaş dönemleri de dikkate alınırsa kitaplara ve kitapların içeriğine yönelik ilgilerini şu başlıklar altında toplamak mümkündür:

- Resimli Kitap ve Çocuk Tekerlemeleri Dönemi: Bu dönem iki yaşından beş-altı yaş aralığına kadar sürebilmektedir. Bu dönemde çocuklar resim ve şekillerle

ilgilenmekte, tekerlemelerdeki kelimelerin ritim uyumunu beğenmektedirler. Bu dönemde okuma ilgisi basit resimli kitaplara yöneliktir. Dört yaşına doğru hikâye ve masallara yönelme başlamaktadır.

- Peri Masalları Dönemi: Dönem beş yaşından sekiz-dokuz yaşına kadar sürmektedir. "Büyülü düşünüş yaşı" olarak da adlandırılabilecek bu dönemde özellikle peri masalları dikkat çekmekte, masal kahramanları ile özdeşleşme görülmektedir.

- Gerçeklere Yönelme Dönemi: Dokuz yaşından başlayarak on iki yaşına kadar süren bu dönemde masallardan uzaklaşarak daha gerçekçi konulara yönelmenin başladığı görülmektedir. Çocuk gerçek dünyaya ilişkin verilere alışmakta ve okuduğu eserlerde de bunu aramaktadır. Bu sebeple güncel olaylara ilişkin yazılar daha çok ilgisini çekmektedir. Geçiş dönemi özelliği sebebiyle bu yaş grubundaki çocuklarda masallara ilginin devamı görülebileceği gibi macera konularını işleyen eserlere de yönelme görülebilir.

- Macera Dönemi: On iki yaşından on dört-on beş yaşına kadar sürmektedir. Ergenlik öncesinde kişiliğin şekillenmeye başlandığı bu dönemde "bağımsız olma" ve "meydan okuma" duyguları sebebiyle macera, seyahat ve duygusal konulara yatkınlık görülebilmektedir.

- Olgunluk Dönemi: Bu dönemde bulunan on dört-on yedi yaş grubundaki öğrencilerde, iç dünyanın farkına varma, değer ölçülerini yerleştirme ve hayata ilişkin planlar yapılmaya başlamaktadır. Öğrencilerin okuma ilgileri çoğunlukla zihinsel içerikli maceralara, seyahat konularına, tarihi olaylara, biyografilere, aşk öyküleri ve güncel konulara yöneliktir. Edebiyat, şiir ve ilgi duyulan meslekle ilgili okumalar da bu dönemde yoğunlaşmaktadır.

Bamberger (1990, s.17-18) kitaba ve okumaya karşı ilgi dönemlerini Beinlich'in (1970) sınıflamasına dayalı olarak iki yaşından başlayarak aşamalandırır ve ilk dönemde resimli kitapların önemine dikkat çeker. Bu sınıflamayı aşağıdaki başlıklarla değerlendirmek mümkündür:

1. **Resimli kitap ve küçük çocuk tekerlemeleri çağı (2'den 5 veya 6'ya kadar):** Bütünüyle kişiselliğin ve bencilliğin egemen olduğu bu dönemde çocuk, resimli kitaplara ve tekerlemelere ilgi duyar. Tekerlemelerin müzikal yönü de çocukların ilgisini çeker.

2. **Peri masalları yaşı (5'ten 8 veya 9'a kadar):** Çocuk hayal dünyasına yoğun bir hassasiyet gösterir. Yakın çevre ile ilgili peri masalları öncelikle ilgisini çeker. Zaman ilerledikçe düş ile gerçek arasındaki ayrıma varır ve uzak ülkelerden gelen hikâyelere ilgi duyar. Ritim ve kafiye duygusunun gelişmesiyle birlikte şiirden hoşlanmaya başlar.
3. **Gerçekleri okuma, çevre ile ilgili hikâyeler yaşı (9'dan 12'ye kadar):** Çocuk bu dönemle birlikte reel dünyaya alışmaya başlar. Merak duygusunun artmasıyla birlikte sorularına cevap aramaya başlar. Geçiş döneminde peri masallarına ilgi sürse de macera konulu eserlere ilgi öne çıkmaya başlar.
4. **Macera hikâyesi yaşı (12'den 14 veya 15'e kadar):** Ergenlik öncesinde kişilik yerleşmeye başlar. Kız öğrencilerde duygusal konulara olan ilgi belirginleşir. Macera kitapları, duygusal konular ve seyahat kitapları bu dönemde ilgi çekiçi hâle gelir.
5. **Olgunluk yılları veya okuma geliştirmenin edebî-estetik alanı (14'ten 17'ye kadar):** Kimliğin, değer yargıların şekillenmeye başlamasıyla birlikte zihinsel içeriği daha fazla olan macera kitapları, seyahat kitapları, tarihî romanlar, biyografiler, aşk hikâyeleri, günlük olaylarla ilgili konular ve meslekler ilgi çekmeye başlar.

Bamberger bu sınıflama doğrultusunda okurları da romantik, gerçekçi, entelektüel ve estetik tip okur olmak üzere dört grupta değerlendirir. Romantik tip, büyüleyici konuları tercih eden 9-11 yaş dönemi okurlarıdır. Gerçekçi tip, hayalî konulardan pek hoşlanmaz ve çoğunlukla ikinci ve dördüncü okuma aşamalarında görülür. Entelektüel tip, öğretici materyallerden hoşlanır ve nedenleri araştırır. Bu sebeple edebî olmayan kitaplara daha çok ilgi duyar. Dördüncü ve beşinci okuma dönemlerinde bu tip okurlara rastlamak olasıdır. Estetik tip, çoğunlukla ritim, ses ve kafiyeden hoşlanır. İlgi şiirler üzerinedir. Sık olmasa da her okuma aşamasında bulunan okurda görülebilir (Bamberger, 1990, s.19).

Kız ve erkek öğrencilerin ilgi farklılaşmasında özellikle, ilköğretim ikinci kademede bulunan kız öğrencilerin daha çok aşk, serüven romanları ve tarihî konulara ilgi duydukları belirtilmektedir. Bilim kurgu, spor, tarih ve savaş konuları ise erkek öğrencilerin ilgisini çekmektedir. Ayrıca bu dönemde gazete gibi süreli

yayınlara erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha çok zaman ayırmaktadır. Bu dönemdeki öğrenciler müzik, magazin gibi popüler gençlik konularına ve bu konudaki eserlere ilgi duymaktadırlar (Guthrie ve Greaney, 1991, s.79-80).

Çocuklarda okuma alışkanlığının kazanılması ve kitap sevgisinin oluşmasında eserlerin içerik özelliklerine dikkat çeken Gürel, Temizyürek ve Şahbaz (2007, s.36), millî ve evrensel nitelikteki konuların çocuklara okutulmasının önemine değinir. Çeşitli sınıflamalar yapılsa da çocuklarda görülen okuma ilgisinin farklı yaş gruplarında yansımalarının değişebileceği unutulmamalıdır. İlgi; kişisel özellikler, çevre etkisi ve dönemin moda olan kitaplarına göre de değişebilmektedir. Ayrıca çocukların hem kendileri hem de yetişkinler için yazılmış eserlere ilgi duydukları düşünüldüğünde bu değişiklik daha belirgin olarak hissedilebilecektir (Meriç, 1987, s.3-4). İlginin bazı dönemlerde belirgin konulara yönelmesi sebebiyle bu türdeki eserlerin çocuklara tavsiye edilmesi önemlidir. Ancak okuma gelişiminin sürdürülebilmesi için masallardan fabl, destan, efsane, roman, hikâye, gezi, hatıra, biyografi, şiir, çocuk gazete ve dergilerine kadar geniş bir yelpazedeki ürünler çocuklara tanıtılmalı ve okutulmalıdır.

Genel anlamıyla okumaya yönelik ilgide bireysel farklılıklara bağlı olarak gelişen tutumların ve motivasyonun etkisi bilinmektedir. Ancak okuduğunu anlama sürecinde ilgiler de etkili olmaktadır. Ayrıca metne karşı duyulan ilginin kişinin kavramsal gelişimi ve anlama sürecini etkilediği ortaya çıkarılmıştır (Guthrie ve Wigfield, 1999, s.200-201).

İlköğretimin ilerleyen yıllarında, özellikle ilköğretim ikinci kademeye geçen öğrencilerde okuma tutumu ve ilgisinin azaldığı yönünde tespitler yapılmıştır. Ancak, öğrencilerin bu dönemden itibaren aslında yoğun olarak akademik okumalara yöneldiği ve eğitim süreciyle birlikte okuma stratejilerini kullanabilir düzeye gelmeye başladığı düşünüldüğünde bütünüyle okumadan uzaklaşıldığını söylemek mümkün değildir. Yine yapılan araştırmalar bu dönemde öğrencilerin korku, spor, mizah ve serüven-macera konulu eserleri okumaktan keyif aldıklarını ortaya koymaktadır. Bu açıdan bakıldığında azalan ilginin özellikle ilgi duyulan metinlerle yapılacak çalışmalarla tekrar arttırılabileceği düşünülebilir (Ivey ve Broaddus, 2000, s.68-70). Hatta bu ilgi azlığı doğrudan okuduğunu anlama becerisindeki eksikliklerden de kaynaklanabilmektedir. İlköğretim ikinci kademe seviyesinde bile

bazı öğrencilerde temel okuduğunu anlama problemleri devam edebilmektedir (McCray, 2001, s.298; McCray vd., 2001, s.17). İlgiyi yeniden okumaya çekme sürecinde gazeteler de bir eğitim aracı olarak sınıf içinde kullanılabilir (Street, 2002, s.131). Farklı metinler öğrencilerin ilgilerini yeniden okumaya çekecektir.

1.1.5. Alışkanlık ve Okuma Alışkanlığı

Dil eğitimi süreci sonunda, temel dil becerilerinin kullanımının geliştirilmesi kadar bu beceri alanlarından biri olan okumanın bir alışkanlık hâline dönüşmesi de önemlidir (Marshall, 1994 s.27). Verilecek okuma eğitimi temel okuma becerisinin ötesinde okuma zevkini ve okuma alışkanlığını da kazandırmalıdır.

Alışkanlık; "bir şeye alışmış olma durumu, itiyat, huy, ünsiyet" (TDK, 2005, s.75) olarak tanımlanmaktadır. Bir diğer tanımda ise "canlı bir varlığın tekrarlanan bir etkiyle edindiği tutum veya öğrenme sonucu otomatik olarak yapılan davranışlar." (Güney, 1998, s.10) olarak açıklanır.

Alışkanlık "bir şeyin sık sık tekrarlanması sonucu meydana gelen huy"dur (Alaylıoğlu ve Oğuzkan, 1976, s.8).

Yapılan tanımlara bakıldığında alışkanlıklarla özellikle tekrarlanan davranışa vurgu yapıldığı görülmektedir. Alışma ve alışkanlık kavramlarından hareket edildiğinde okuma alışkanlığında yineleme, yadırgamaz duruma gelme ve sürekli ister olma basamaklarından söz etmek mümkündür. Bu süreçte okuma kolaylıkla yapılmakta; yinelenmekte ve bu işlemler farklı metinler üzerinde gerçekleştirilerek kendini, çevreyi ve dünyayı anlayabilmek için temel bir araç olarak görülmektedir (Özçelebi ve Cebecioğlu, 1989, s.23).

Okuma ilgi ve sevgisini okuma alışkanlığı izlemektedir. Okuma alışkanlığı temel okuryazarlıktan sonra gelen aşamadır. Bu aşamada birey okumayı bir ihtiyaç olarak algılayarak sürekli ve düzenli bir biçimde gerçekleştirir (Yılmaz, 1990: 10). Okuma alışkanlığı, okuyucunun okumayı hayatı boyunca, sürekli ve düzenli kullanan ve bunu amaçlarına ulaşmada bir araç olarak gören kişilerin okuma eylemidir (Bayram, 1990: 8).

Temel okuma becerisinden sonra bireyin okumaya şartlandırılması ve güdülenmesine bağlı olarak bunun alışkanlığa dönüştürülmesi, okuma alışkanlığını

oluşturur (Gürcan, 1996: 53). Okuma alışkanlığı, kişilerin herhangi bir konuda yaptığı araştırmalara kaynak oluşturmak ya da gezmeye, müzik dinlemeye benzer şekilde hayatını eğlenceli kılmak amacıyla okumayı sürekli ve düzenli bir biçimde sürdürmesidir (Odabaş, 2005, s.1). Okuma alışkanlığında okuma, ödün verilemeyecek bir ihtiyaç sayılarak alışkanlık hâline getirilir (Sağlamtunç, 1994-a, s.141).

Kaynaklarda yetişkinlerin okuma aktivitelerinden bahsedilirken yer verilen başlıklardan biri de "boş zaman okumaları"dır. Bu ifade okumanın hayat boyu sürecek bir etkinlik olduğunu ve alışkanlık olarak yerleştirilmesi gerektiğini anlatmaktadır (Guthrie ve Greaney, 1991, s.69-71). Okumayı öğretmek kadar okumanın bir alışkanlık olarak yerleşmesini sağlamak da okuma eğitiminin amaçlarından biridir (Sever, 1997, s.19). Çocuklara veya yetişkin bireylere harfleri ve kelimeleri tanıtarak okuma yazmayı öğretmek ne kadar kolaysa okuma yazmayı öğrenen bireylerin bunu bir alışkanlık hâline dönüştürmelerini sağlamak da o kadar zordur. Okuyucular, eğer kültürel bir çevre içinde bulunmuyorlarsa ve istedikleri kitaplara ulaşma imkânına sahip değillerse okumayı kolayca bırakmaktadırlar. Alışkanlığa dönüşmeyen, kullanılmayan beceri zamanla kaybedilmektedir (Özdemir, 1998, s.14). Bu sebeple okumasını bilen ama hiç okumayan biri ile okumayı bilmediği için okumayan insan arasında fark yoktur.

Çocukların kitaba ve okumaya olan yoğun ilgilerinin ilerleyen yaşlarda düşmesi okuma alışkanlığının yerleşmemiş olmasına bağlanmaktadır. Genelde okuma alışkanlığının erken yaşlarda edinilmemiş olmasının ilerleyen yaşlardaki okuma alışkanlığını da olumsuz etkilediği bilinmektedir. Ancak küçük yaşlarda okuma alışkanlığı kazandırılsa bile bunun ilerleyen yaşlarda bırakılabildiği de görülebilmektedir. Bu durumun başlıca sebepleri şunlardır:

- Çocukluk çağındaki gelişim dönemi ihtiyaçları olarak ortaya çıkan macera isteği vb. duyguların azalması, bu duyguyla okumaya yönelen çocukları okumaktan da uzaklaştırabilmektedir.

- Yaş ilerlemesi ve gerçek hayatla yüzleşmenin gerçekleşmesiyle birlikte okulla birlikte yürütülen okuma da bırakılabilmektedir.

- Diğer eğlence ve eğitim ortamları okumanın yerini alabilmektedir (Bamberger, 1990, s.9).

Çocukların kitapla tanışması anne ve babanın da etkisiyle okul öncesi döneme kadar uzanır. Ancak öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi ve okuma alışkanlığı kazanmaları ilköğretim düzeyinde gerçekleşmektedir (Güneş, 2007, s.118). Okumanın okulla birlikte öğrenilmesiyle okuma alışkanlık ve zevki de kazanılmaya başlanır (Kavcar vd., 1998, s.5).

Okuma alışkanlığının kazanılmasında bireylerin çok küçük yaşlarda bu konuda bilinçlendirilmesi önemli bir aşamadır. Okuma becerisinin yeni kazanıldığı ilköğretimin ilk yılları okumaya karşı ilginin belirlendiği ve okuma alışkanlığı kazanmada temellerin atıldığı bir dönemdir (Bayram, 1990, s.2). İnsanlardaki okuma motivasyonu özellikle küçük yaşlarda ve okul döneminde daha yüksektir. Okuma ve yazmanın öğrenilmesinin ardından yoğun bir şekilde görülecek olan okuma motivasyonu başta çocuk kitapları ve dergileri olmak üzere uygun materyallerle desteklenmezse okuma alışkanlığının kazandırılması ileride daha güç olacaktır (Yıldız vd., 2006, s.119). Bu çalışmaların çocukların ilgileri doğrultusunda yaş seviyesine uygun metinlerle yapılması başarıyı arttıracak, okumanın alışkanlık olarak yerleşmesine imkân sağlayacaktır (Baştürk, 2004, s.121). Öğrencilerin farklı metin türlerine ilgi duyabileceğinin bilinmesi sebebiyle öğretmenlerin bu süreçte her öğrenciyi aynı eseri okumaya zorlamaması gerekir (Demirel, 1999, s.23). Okuma alışkanlığının kazanılması, bireylerin millî ve evrensel kültür değerlerini yansıtan sanat ve bilim kitaplarını takip etmelerine ve bu değerleri kazanmalarına yol açar. Ayrıca öğrenciler gazete ve dergi gibi basılı malzemeler içinde süreli yayınları da takip etme ve bu takipte nitelikli ürünleri seçme becerisini kazanırlar.

Özellikle Türkçe eğitimi çalışmalarında okuma parçaları üzerinde yapılan plan, düşünce örgüsü, anlatım biçimi, dil bilgisi kuralları gibi çalışmalar öğrencilerin anlayarak okuma becerilerini geliştireceği gibi ilgi duydukları konulara yönelerek okuma alışkanlığı kazanmalarına da imkân sağlar (Kavcar vd., 1998, s.6). Okuma alışkanlığı sayesinde çocuklar zekâ, düşünme gücü, dil ve kişilik gelişimlerini daha sağlıklı bir şekilde tamamlayabilirler (Yılmaz, 2000, s.453). Ayrıca okuma alışkanlığı ile bireylerin toplumsallaşması ve eğitim sürecindeki akademik başarısı arttırılabilir.

Okuma alışkanlığının kazanılması belirli bir süreci gerektirmektedir. Aşamalar genel olarak düşünüldüğünde bireyin öncelikle okumanın önemini fark

etmesi ve bu fark edişi ilgiye dönüştürmesi gerekmektedir. İlgi, inceleme isteğine, okumaya ve sürekli yinelenen bir okumaya dönüşecektir (Yılmaz, 1993, s.30). Böylelikle okuma bir hayat tarzı hâline gelecektir.

Okumanın bir alışkanlık şeklini alması okuyucu tiplerini de ortaya çıkarır. Okurların okuma alışkanlıkları bir yılda okunan kitap sayısına göre çeşitli başlıklar altında değerlendirilmektedir. Amerika Kütüphaneler Birliğinin bir yılda okunan kitap sayısına göre yaptığı okuyucu sınıflaması aşağıdaki şekildedir:

Çok Okuyan Okuyucu: Yılda 21 ve daha fazla kitap okuyan okuyucu.

Orta Düzeyde Okuyan Okuyucu: Yılda 6-20 arasında kitap okuyan kişi.

Az Okuyan Okuyucu: Yılda 1-5 arası kitap okuyan okuyucu.

Okuyucu Olmayan: Hiç kitap okumayan kişi. (A.L.A., 1978: 3'den aktaran Yılmaz, 1990: 9)

Okumayı bir alışkanlık hâline getiren okuyucularda sadece temel düzeydeki okuduğunu anlama becerisinin geliştiği görülmez. Okuma alışkanlığı kazanmış insanlar, okuduklarını çevresiyle paylaşan ve değerlendiren, okuma materyalini seçmede bilinç kazanan okuyuculardır (Dreher, 2002, s.338). Bu bilinç, özellikle meslek kazanmış bireylerde –örneğin öğretmenlerde- okuma materyalinin seçimini de etkilemektedir (Fisher, 1958). Bireylerin okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesinde pek çok değişkene dikkat edilmektedir:

- Okunan yayın türü,
- Okuma sıklığı ve hangi tür yayınların okunduğu,
- Bir seferde aralıksız okuma süresi,
- Yılın, haftanın ya da günün hangi zamanlarında okumayı tercih ettiği,
- Okunan kitabın elde edilme yolu,
- Okuma sırasında kullandığı stratejiler,
- Kitap okurken müzik dinlemek gibi başka bir uğraşta bulunup bulunmaması

değerlendirilmesi gereken unsurlardır (Dökmen, 1994, s.34).

1970'li yıllardan itibaren yapılmaya başlanan çalışmalarda gençlerin okuma alışkanlıklarında düşüş olduğu tespit edilmiştir. Bu düşüşte televizyon, cep telefonu, bilgisayar oyunları, videolar, DVD'ler ve diğer teknolojik yeniliklerin etkisinin olduğu iddia edilmektedir (Hopper, 2005, s.113-114). Çocuklar ve ergenler üzerinde

gerçekleştirilen bir araştırmada 1976-2002 yılları arasında okuma oranında düşüşler olduğu ve gençlerin kitap okumaya televizyon ve videodan daha az zaman ayırdıkları sonucuna varılmıştır (Johnson-Smaragdi ve Jönsson, 2006, s.533-534). Öğrencilerin okuma alışkanlığını kazanamamalarında zaman azlığı, ilgilerini çeken kitap bulamama, boş zamanların ve eğlence amaçlı okumaların değerini bilememe, okuma alışkanlıklarını geliştirememe gibi etkenlerin de tesiri olduğu bilinmektedir (Dunlap, 1933, s.449).

Okumaya ayrılan zamanın artması, yani okuma alışkanlığının gelişmesi okuduğunu anlama başarısını da olumlu yönde etkilenmektedir (Guthrie vd., 1999, s.232). Okul dışında gerçekleştirilen boş zaman okumaları başta okuduğunu anlama olmak üzere kelime bilgisi, konuşma becerisi ve bilişsel alanlarda da gelişimi olumlu yönde etkilemektedir (Hughes-Hassell ve Rodge, 2007, s.22). Okuma alışkanlığının sadece boş zaman değerlendirme unsuru olmaması ve okuma becerisine ait pek çok sürecin başarıya ulaşmasını sağlaması, okullarda okuma alışkanlığını geliştirme çalışmalarına yer verilmesine sebep olmuştur. Bu çalışmaların başlangıcı çocukların ilgi duydukları metinlerden hareketle okuma çalışmalarının yapılması ve ilginin alışkınlığa dönüştürülmesidir. Okuma alışkanlığına etki eden faktörlerin bilinmesi bu faktörlerin süreç içinde etkili kullanımını da sağlayacaktır.

1.1.5.1. Okuma Alışkanlığı Kazanmada Etkenler

Yapılan araştırmalar okuma alışkanlıklarının milletler arasında ve aynı millet içinde bireylere göre farklılıklar gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Kişisel ilgi farklılıkları okuma alışkanlıklarını etkileyebilmektedir. Kişisel farklılıklar yanında çevreden gelen telkinler ve yönlendirmeler okuma alışkanlığının yönünü ve şeklini belirleyebilmektedir. Bu sebeple, okuma alışkanlıkları üzerine yapılan araştırmalar okuma alışkanlığının geliştirilmesi için de yol gösterici olmaktadır.

Okuma alışkanlığını kazanmış etkin okurların tanımlanmasında her gün gazete okuma, altı ayda 10 ve daha fazla kitap okuma gibi rakamların verildiği görülmektedir. Hatta haftada 5-10 derginin takip edilmesi gibi abartılı rakamlar da bulunmaktadır (Yılmaz, 1989, s.49).

Bireylerin okuma alışkanlıkları hakkında değerlendirmelerde bulunabilmek için sağlıklı bir okuma alışkanlığının oluşması ve okuma alışkanlığının geliştirilmesi için de gerekli imkânların sağlanması gerekir. Okuma alışkanlığının geliştirilebilmesi için özellikle şu başlıklara dikkat edilmelidir:

- Okuyan ve okuması için çocuğuna yoğun ilgi gösteren bir aile ile çocuğun istediği gibi kullanabileceği bir aile kitaplığına,
- Okuma güdüsünü oluşturmadaki etkisi sebebiyle önem taşıyan nitelikli bir okuyan arkadaş grubuna, yakın çevre ve topluma,
- Okumaya ve kitaba olumlu bakan bir çevreye; okumanın, toplumsal hayat içinde doğal bir parça olarak görülmesine;
- Bireylerde okuma alışkanlığı yaratma ve geliştirmeye yönelik sürekli-tutarlı bir devlet politikasının varlığına,
- Bireylerin okuma alışkanlığının ekonomik yanını karşılayabilecek güçte olmalarına,
- Okuma alışkanlığına önem veren, bunu programına alan ve bilinçli bir biçimde uygulayan eğitim-öğretim sistemine,
- Üzerine düşeni yeterince yerine getirmesi gereken toplumsal kurum ve kuruluşlara,
- Bu konuda önemli role sahip kitle iletişim araçlarına,
- Okuma alışkanlığını köklü biçimde sorun olmaktan çıkarmada çeşitli düzeylerde oluşturulup uygulanacak okuma alışkanlığı programlarına,
- Bu programlarda kullanılacak özel nitelikli okuma materyallerine,
- Okuma alışkanlığının geliştirilmesinde doğrudan rolü olan halk kütüphanelerine (Yılmaz, 1990: 11-12).

Okuma alışkanlığı kazandırmada özellikle eğitim sürecinde ayrıntılara dikkat edilmesi ve sürecin doğru planlanması gerekmektedir. Okuma çalışmalarında gerçekleştirilecek faaliyetler okuma sevgisinin oluşmasına ve okuma alışkanlığının kazanılmasına hizmet edecektir. Bu süreçte bazı prensiplerin göz önünde tutulması gerekmektedir:

- Okuma çalışmalarında, öncelikle çocukların bildiklerinden hareket edilmelidir. Çocuklardaki bildiklerinden sonra eklenen yeni şeyleri

öğrenme duygusu başarı ile pekiştirilecek böylece okumaya yönelik sevgi arttırılabilecektir.

- Gerçekleştirilen okuma etkinliklerinde çocuğun hayatıyla özdeşleşen etkinliklere yer verilmelidir.
- Çocukların kendi kendilerine öğrenmelerine imkân verecek yardımcı stratejilerin öğretimine de önem verilmelidir.
- Okuma sürecinde farklı metinlerle (hikâye, fabl, biyografi, şiir, kurgu metinler vb.) karşılaşmaları sağlanmalıdır.
- Çevrenin okuma, anlama ve öğrenmeyi olumlu etkileyecek unsurlarla zenginleştirilmesi gerekir. (Sınıf kitaplıkları oluşturmak, güncel kaynaklardan yararlanmak vb.)
- Görsel okuma ve sunu çalışmalarına da gereken önem verilmelidir.
- Okuma sürecinde aileyi de etkin kılacak şekilde, aileyle iletişim kurmak ve doğru yönlendirmelerde bulunmak önemlidir (Akyol, 2007-a, s.17).

Okuma alışkanlığı kazandırmada başta aile ve toplum olmak üzere okul ve öğretmenin de önemli sorumlulukları bulunmaktadır. Buna göre, okuma alışkanlığının kazanılmasında hem bireysel hem de çevresel etkenlerden söz etmek mümkündür.

1.1.5.1.1. Kişisel Etkenler

Okuma alışkanlığının kazanılmasında belirleyici etkenlerden bir bölümünü kişisel etkenler oluşturmaktadır. Bireyin kitaba ve okumaya karşı gösterdiği ilgi okuma alışkanlıklarını da doğrudan etkilemektedir. Hatta Yavuz (1987, s.267) gibi okuma alışkanlığında tek ve en önemli olgunun kişinin okumaya karşı duyduğu istek ve yeteneğin olduğunu söyleyenler de bulunmaktadır. Pek çok yazar ve bilim adamı okuma alışkanlığı kazanmalarında içlerinde var olan ilgilerin rolüne vurgu yapmışlardır (İmrak, 2006, s.201-240).

İlginin oluşma sürecinde okuma yetersizlikleri de önemli bir etkendir. Avusturya'da 40.000'den fazla okuma testi ve okunan kitap kayıtları incelendiğinde pek çok öğrencinin iyi okuyamadıkları için kitap okumadıkları ve okumayı bir alışkanlığa dönüştüremedikleri görülmüştür. Okuma-anlama düzeyindeki başarı oranı

arttıkça okumaya duyulan ilgi de artmakta ve okuma alışkanlığı yerleşmektedir (Bamberger, 1990: 10). Küçük yaşlardan itibaren sık sık okuma çalışmalarının yapılması okuma alışkanlığının yerleşmesini sağlayacaktır (Sangkaeo, 1999). İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını etkileyen etkenler arasında kitaplarla önceki yıllarda yaşanan deneyimlerin önemi yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Palmer vd., 1994). Özellikle erken yaşlarda çocukların okumaya motive edilebilmeleri için farklı metinler üzerinden ilgilerinin harekete geçirilmesi önemlidir. Bunun ilk adımını da okuma kitaplarının seçiminin öğrenciye bırakılması oluşturmaktadır. İlerleyen yıllarda ise metin ve tür farklılaşmasına gidilmelidir (Yıldız, 2006, s.118, 124). Böylece, okuma alışkanlığının kazanılmasında önemli etkileri olan kişisel ilgiler ve beklentiler harekete geçirilecek, birey ilerleyen dönemlerde farklı bir etkiye ihtiyaç duymadan okuma çalışmalarını sürdürebilecektir.

1.1.5.1.2. Çevre Etkenleri

İnsanların okuma alışkanlığını kazanmalarında ve okumayı estetik bir zevk hâline getirmelerinde çevre unsurunun etkisi inkâr edilemez (Tekışık, 1992, s.1). Başta aile ve okul olmak üzere bu etkinin sınırları oldukça geniştir. Bireyin aileden başlayarak karşılaştığı sosyal çevre, onun öğrenme alanlarını, doğal olarak okuma beceri ve alışkanlığını da etkilemektedir (Özbay, 2006, s.163). Çevre faktörleri içinde yaşanan yerleşim birimi bile okuma alışkanlığını şekillendirebilmektedir. İlköğretim 4. ve 5. sınıflar üzerinde gerçekleştirilen araştırmada yaşanılan yerleşim birimi küçüldükçe imkânlara ulaşma yetersizlikleri sebebiyle okuma alışkanlığının da azaldığı sonucuna varılmıştır (Keleş, 2006).

Son yıllarda okuma alışkanlığının azalmasında televizyonun etkisinin yoğun olduğu yönünde eleştirilerle karşılaşılmaktadır. Bu eleştirideki gerçeklik payı inkâr edilemez. Ancak, eleştirinin ötesinde, televizyonun izlenme şekli ve amacının tartışılması daha yararlı olacaktır (Demir, 1997, s.52). Araştırmalar öğrencilerde düşen okuma performansının ve alışkanlığının televizyon izleme alışkanlığı ile de yakından ilgili olduğunu göstermektedir. Televizyon izleme süresi haftada 10 saati geçince olumsuz etkiler görülmeye başlanmaktadır (Akt. Lehr, 1986, s.1-3).

Okuma ile ilgili becerilerin kazandırılmasının ötesinde genel anlamıyla okumayı sevdirmek ve olumlu tutum kazandırmak da önemlidir. Bu süreç sonunda bireylerde okuma alışkanlığının bir davranış olarak yerleşmesi beklenir. Okumayı sevmek, okumaya ilgi duymak ve motive olmak çocukların bireysel olarak yalnız kazanabilecekleri davranışlar değildir (Akyol, 2007-a, s.17). Eğitim süreci içinde, özellikle ilköğretim ikinci kademe seviyesinde yapılacak çalışmalarda çevre şartlarının etkisi belirgin olarak hissedilmektedir. (Sanacore, 2000, s.157). Okuma alışkanlığının kazandırılması sürecinde aileler, öğretmenler, idareciler ve akran grupları gibi birçok etken bazen tek başına bazen de işbirliği hâlinde bireylerdeki okuma alışkanlığını geliştirebilmektedir. Okuma alışkanlığının kazanılmasındaki çevre etkenlerini aile, okul, arkadaş çevresi, kitaplar, programlar gibi alt başlıklarla açıklamak mümkündür.

1.1.5.1.2.1. Aile

İnsan doğumundan itibaren kendini sosyalleştiği bir doğal çevre içinde bulur. İçinde yaşanan toplumun kültürel değerleri, değer yargıları ve hayatı algılayış şekli öncelikle aileden öğrenilir. Okuma, okumaya değer verme ve okuma alışkanlığı kazanma anlayışlarında da ilk izlenimler ailede kazanılır (Bircan ve Tekin, 1989, s.400). Erken yaşlardan itibaren başlangıçta çocukla birlikte yapılacak okuma faaliyetleri, onun dil becerisini kazanmasını olumlu yönde etkileyecektir (Crowe, 2000). Bedensel ve ruhsal gelişimin hızla ve etkiye açık bir süreçle geliştiği çocukluk ve gençlik dönemlerinde ailelerin uygun yönlendirmeleri okuma alışkanlığını da etkiler. Yapılan araştırmalar, evde anne ve babanın desteklediği okuma faaliyetlerinin bireylerin okuma motivasyonlarını, gönüllü okumalarındaki okuma sıklığını ve okuma becerilerinin gelişimini hızlandırdığını ortaya çıkarmıştır (Yılmaz, 1993, s.32; Baker, 2003). Yetişkinlerin eğitim seviyesinin düşüklüğü, okumaya ilgisizlik ve okuma alışkanlığının kazanılmaması çocukların da okumaya ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını etkileyebilecektir. Bu olumsuz etkileri değerlendiren Sağlamtunç (1994-a, s.141) ailelerin bazen bilinçsiz olarak da okuma alışkanlığını engelleyebildiğini belirtmektedir. Ailelerin çocukları çeşitli yollarla okumaktan soğutmalarını şu başlıklar altında değerlendirmek mümkündür:

1. Okuma zevkini engelleme (Çocuğa çok fazla okuduğunu söyleme, çocuk okumak istediği hâlde oyun oynamasının daha sağlıklı olduğunu söyleme).
2. Okumayı denetim altına alma (Çocuğun okumaktan keyif aldığı kitap, dergi vb. yasaklama, çocuğa okuma zevki vermeyecek kitapları okuması için verme).
3. Çocuğa daha çok okuması gerektiğini söyleyerek baskı yapma.
4. Tamamen ilgisiz davranma.

Aile, çocuğun gelişim sürecinde pek çok alanda olduğu gibi okuma becerisinin gelişiminde de önemlidir. Ailenin sosyoekonomik durumu bile bireyin dil becerilerinin dolayısıyla okuma becerisinin gelişimini etkilemektedir (Avcıoğlu, 2000, s.10). Çocuklarda okuma alışkanlığının yerleştirilebilmesi için erken yaşlardan itibaren ilgi uyandırmaya dikkat etmelidir. Küçük yaşlarda ailenin anlatacağı başta masal ve hikâyeler olmak üzere bütün sözlü edebiyat ürünleri çocuğun okumaya olan ilgisini de arttıracaktır (Tezcan, 1985, s.323; Gökşen, 1985, s.28; Tür ve Turla, 1999, s.13). Erken yaşlarda masallarla başlayan bu okuma kültürünün yerleşmemesi sadece okuma alışkanlığını değil, kültür sürecini de etkileyecektir. Mukti vd. (2000) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, çocuklarıyla ilgilenmeyen ve onlarla okuma-anlatma çalışmaları yapmayan ailelerin çocuklarının yabancı kaynaklı hikâye ve masalların okunmaya başlamasıyla kendi kültürlerine yabancı kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ailelerin çocukların ilgileri konusunda bilgi sahibi olmaları önemlidir. Erken yaşlardan itibaren önerilecek kitaplarda özensiz tutum okuma alışkanlığı ve estetik beğeni düzeyinin de düşmesine yol açar (Göknil, 2000, s.148).

Çocukların okumaya yönelik ilgilerinin aile tarafından desteklenmemesi ilerleyen yıllarda okulla birlikte başlayacak okuma çalışmalarının bir alışkanlığa dönüşmesini engeller (Özçelebi ve Cebecioğlu, 1989, s.44). Okulla birlikte bir "ödev ve zorunluluk" duygusuyla gerçekleştirilen okuma, okul bitince neredeyse tamamen bırakılır. Ailenin okulu tamamlayan bir görev üstlenmesi ve okulda kazanılan becerilerin pratiğe döküldüğü bir yer olması okuma becerisini ve dolayısıyla alışkanlığını olumlu yönde etkileyecektir (Tinker ve McCullough, 1968, s.410).

Türkiye'de aileler, konuya ilişkin sistemli bir destek ve rehberlik faaliyeti yürütmediği için istenilen okuma alışkanlığı düzeyine ulaşılamamaktadır. Oysaki,

okuma alışkanlığının kazanılmasında ebeveynin rolü son derece önemlidir. Anne ve baba, çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında ve bunu bir zevk hatta yaşam biçimi hâline getirmesinde öncü olmalıdır. Çocukların daha 18 aylıkken kitap sayfalarını çevirmeye başladığı bilinmektedir. Kitabın, hayatın en önemli değerleri arasında bulunduğunu bizzat kitap okuyarak göstermek durumunda olan anne ve babanın evde bir kitaplık oluşturması ve çocuğuna oyuncağın yanı sıra kitap alması onda kitap sevgisinin oluşmasına yardım edecektir (Gönen vd., 2004: 9).

Aileler okuma alışkanlığının kazandırılmasında model olma yanında uygun yönlendirmeler yapmada da önemli rollere sahiptir (Calp, 2005, s.95). Başta kütüphaneler ve kitapçılar olmak üzere okuma alışkanlığının yerleşmesine hizmet edecek yerlere yönlendirmede ailelerin belirgin etkileri bulunmaktadır. Uygun örneklerin seçilerek tavsiye edilmesi ve evde uygun okuma ortamının sağlanması ailenin çocukların okuma alışkanlığı kazanmalarında üzerine düşen sorumluluklardandır (Maraşlı, 2006, s.75-79).

Ailelerin çocuklarının okumaya karşı olan ilgilerini harekete geçirebilmek için küçük yaşlardan itibaren ev içinde bazı konulara dikkat etmeleri gerekmektedir (Demir, 1997, s.52). Ailelerin okuma alışkanlığını kazandırabilmek için dikkat edebilecekleri bazı unsurları şu başlıklar altında toplamak mümkündür:

- Çocuk doğduğu andan itibaren oyuncaklar yanında renkli, ilgi çeken kitaplarla da tanıştırılmalıdır.
- Evde çocuğun sürekli görebileceği bir kitaplık olmalıdır.
- Ev içinde anne ve baba kitap, dergi, gazete vb. okuyarak çocuğa örnek olmalıdır.
- Özellikle küçük yaşlardaki çocuklara ilgi çekici masal ve hikâyeler anlatılmalıdır.
- Kitap okuma başlangıçta bir oyun gibi başlamalı, çocuklar sıkılmamalıdır.
- Önemli günlerde çocuğa kitap hediye edilmesi, kitabın değerine ilişkin olumlu bir bakış açısı kazanılmasını sağlar.
- Çocukların halk kütüphanesi ve kitap kulüplerine üye olmaları teşvik edilmelidir.
- Anne ve baba çocuğunu kitapçılara götürmeli, kitap ve yazar söyleşileri gibi etkinliklere katılmasını teşvik etmelidir (Yılmaz, 2000, s.456-457).

Aileler çocukları için seçtikleri ve onlara tavsiye ettikleri kitapların olumlu değerler geliştirme niteliğine sahip, bakış açısı kazandıran, millî ve evrensel değerleri içeren, dili doğru kullanan ilgi çekici ürünler olmasına dikkat etmelidirler (Tezcan, 1985, s.322-323). Ayrıca okuma alışkanlığının yerleşmesi ve kitaba değer verme duygusunun kazandırılması için aileler çocuklarına harçlıklarının bir bölümüyle kitap alma bilincini yerleştirmeye çalışmalıdırlar. Ailelerin ders çalışmayı kitap okumadan daha önemli göstermeye çalışması da alışkanlık oluşturmayı engelleyebilmektedir (Sevim, 2006, s.79-84).

Ailede verilecek kitap ve okuma bilinci bireyin başta eğitim hayatı olmak üzere bütün hayatını etkiler. Küçük yaşlarda yapılacak yönlendirmeler okumanın bir alışkanlık olarak kazanılmasını da sağlayacaktır.

1.1.5.1.2.2. Okul ve Öğretmen

Ezbere yönelten bir eğitim anlayışından kurtulmak kurum olarak "okul"un okuma alışkanlığı kültürünü yerleştirmesinde en önemli adımı oluşturur. Öğrencilerde okuma alışkanlığının geliştirilmesi ancak araştırmacı, sorgulayıcı ve öğrencinin merkezde tutulduğu bir eğitim sistemiyle gerçekleştirilebilir. Bu yolla öğrenci araştırma yeteneğini geliştirecek, hem kendisini hem de ülkesini ilgilendiren olayları sorgulayabilecek ve bunlara eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşabilecek düzeye ulaşır (Gömleksiz, 2004-b, s.5). Okuma alışkanlığının yerleştirilmesinde okul içinde özellikle rehberlik görevini yürüten öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenlerin öncelikle, okumanın eğitim sürecinin tamamında ve kişisel gelişimde kazanılması gereken en temel becerilerden biri olduğu düşüncesini, başta tutum düzeyinde olmak üzere öğrencilerine aktarması gerekir. Bu sadece Türkçe öğretmenlerinin sorumluluğunda da değildir (Gönen vd., 2004, s.9). Farklı alanlardan da olsa öğretmenler okuma alışkanlığının kazandırılabilmesi için ortak bir bakış açısıyla çalışmalara katılmalı, aile ile yakın ilişki kurarak okuma alışkanlığının ebeveyn ve öğretmen arasındaki sıkı işbirliğiyle yerleştirilmesine gayret etmelidir (Yılmaz, 2000, s.457).

Eğitim sürecinin ilk yıllarında görülen yoğun motivasyon ve öğrenci ilgisi çocukların okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkilemektedir. Ancak yıllar

ilerledikçe öğrencilerin ilgi alanları değişmekte, hayattan beklentiler artmakta ve başka eğlence ve çalışmalar okumanın yerini almaktadır (Özçelebi ve Cebecioğlu, 1989, s.45-46). Yıllar ilerledikçe azalan okuma ilgisini canlı tutmak için okullarda öğrencilerin değişen ilgilerine uygun okuma malzemelerinin bulundurulması ve yönlendirmelerin doğru yapılması gerekir. Ayrıca, Türkiye'de ailelerin okuma alışkanlığı kazandırmada yeterli desteğinin olmadığı düşünüldüğünde (Yılmaz, 2007, s.133) öğretmenlerin ve okulların sorumluluğunun önemi daha çok ortaya çıkmaktadır.

Bireylerin eğitim sürecinin önemli unsurlarından biri okul ve öğretmenlerdir. Okumaya ve okuma alışkanlığına yönelik olumlu tutum ve davranışları bulunan bir öğretmen, öğrencilerine de olumlu tutum geliştirme de model olur (Gambrell, 1996, s.20). Öğrencilerin pek çok davranışı model örnekleri dikkate alarak kazandıkları düşünüldüğünde öğretmenlerin sınıf içindeki uygun modelleri oluşturması beklenir (Quandt, 1983, s.282). İstekli birer okuyucu olan öğretmenler, farklı etkinlikleri de kullanarak öğrencilerinin okuma motivasyonlarını yükseltirler ve okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlarlar (Hill ve Beers, 1993; Applegate and Applegate, 2004, s.555). Ancak öğretmenlerin öğrencilerine okuma alışkanlığını kazandırabilmeleri için öncelikle kendilerinin de bu alışkanlığa sahip olmaları gerekmektedir. Saracaloğlu vd.'nin (2003) yaptığı araştırma ülkemizde öğretmen adaylarının istenen düzeyde okuma alışkanlığına sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının sosyoekonomik düzey farklılıkları da okuma alışkanlıklarını etkilememektedir. Applegate ve Applegate'in (2004) üniversitedeki öğretmen adayı öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının yarıdan fazlasının (%54.3) isteksiz okuyucular olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde McNinch ve Steelman (1990) ile Olsen ve Gillis'in (1983) yaptıkları araştırmalar da öğretmen adaylarının yeterli düzeyde kitap okumadıkları ve okumaya karşı olumlu tutum taşımadıklarını göstermektedir (Akt. Gömleksiz, 2004-b, s.3). Aydın-Yılmaz (2006) tarafından yapılan bir diğer araştırmada da öğretmen adaylarının okuma alışkanlık düzeyleri yeterli bulunmamıştır. Öğretmenlerin okuma alışkanlıklarında görülen düşük oran mesleki kaygılara ve okumaların yoğunlukla meslekî okumalara yönlendirilmesiyle de açıklanabilir. Eicher ve Wood (2001, s.390) 75 ilkokul öğretmeni üzerinde yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin meslekî dergileri özellikle

de sınıf içi etkinlikleri destekleyen yazıları okudukları sonucuna varılmıştır. Türkiye'de yapılan bir diğer araştırmada ise öğretmenlerin sadece %28'inin ayda bir kitap okuduğu tespit edilmiştir (Özen, 2001, s.45). Öğretmenlerin yetiştirilme sürecinde mesleki formasyon içinde branş farkı gözetilmeksizin okuma alışkanlığını geliştirme çalışmalarına yer verilmesi ileride model olacak öğretmenler için önemlidir (Tekışık, 1992, s.2). Öğretmenler okul ve sınıf kitaplıklarının etkin olarak çalışmasını sağlama, sınıfların abone olacakları dergilerle güncel konuları da takip etmelerini sağlama, okul ve sınıf gazetelerinde başarılı okurlar ve kitaplar hakkında değerlendirmelere yer verme, okul-yayınevi-yazar bağlantısını kurarak uygun etkinlikler düzenleme gibi pek çok çalışmaya sınıf ve okul içinde yer verebilir (Sevim, 2006, s.85-89). Öğretmenlerin çocukların okuma alışkanlıklarının geliştirilmesinde üzerine düşen görevleri ve yapabileceklerini şu başlıklarda özetlemek mümkündür:

- Okunmasını gerekli gördüğü kitaplardan oluşan sınıf kitaplığının oluşturulmasını sağlamak,
- Kitapları öğrencilerin kolayca ulaşabilecekleri şekilde düzenlemek,
- Sınıf içinde yeri geldikçe okuma türleri hakkında değerlendirmelerde bulunarak öğrencilerin ilgisini çekebilecek eserleri onlara tanıtmak,
- Öğrencilere vereceği ödevlerle bir okuma planı kavramı yerleştirmek,
- Uygun zamanlarda öğrencileriyle okunan kitaplar hakkında konuşmak,
- Okuma yarışmaları düzenleyerek çok okuyan öğrencileri kitapla ödüllendirmek,
- Okuma alışkanlığı kazanmış öğrencilerini bu özelliklerinden dolayı takdir etmek,
- Sınıf ve okul gazetelerinde kitap tanıtım yazılarına da yer vermek (Kıbrıs, 2000, s.24-25).

Öğretmenler tarafından yapılacak çalışmalar bilinçli, sistematik ve planlı olmalı, ancak öğrencileri zorlayan bir anlayışla gerçekleştirilmemelidir. Bu çalışmaların başarıya ulaşabilmesi için öğretmenin de yeterli oranda çocuk kitabı ürünlerini okuması önem taşır (Bamberger, 1990, s.47). Ayrıca okullarda düzenlenen etkinlikler içinde de okuma alışkanlığını geliştirici faaliyetlere yer verilmektedir. Her yıl Kasım ayında "Çocuk Kitapları Haftası" ve Mart ayında "Kütüphaneler Haftası"

kutlanmaktadır. Bu haftaların kutlanması başta olmak üzere imkânlar dâhilinde gerçekleştirilecek etkinlikler kitaba ve okumaya karşı olan ilgiyi canlı tutacaktır.

1.1.5.1.2.3. Programlar ve Yönetmelikler

Genel anlamda okulun ve eğitim sisteminin bütünü içinde değerlendirilebilecek olan programlar ve yönetmeliklerin, okuma alışkanlığını kazandırma çalışmalarının bilinçli ve planlı bir şekilde yürütülmesinde önemli işlevleri bulunmaktadır. Eğitim sürecinin planlanması öncelikle oluşturulan eğitim programları ile gerçekleştirilmektedir. Bu programların hazırlanmasında toplumların ve bireylerin ihtiyaçları göz önüne alınır. Yapılan ihtiyaç analizleri sonucunda hedefler belirlenir. Programın içerik düzenlemesi, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin oluşturulması bu analizler doğrultusunda gerçekleştirilir (Bilen, 2006, s.5-12, 24-45). Ayrıca belirlenen hedeflerin uygulanabilirliği ve davranışa dönüştürülecek şekilde belirlenmesi de önem arz eder (Sönmez, 2007, s. 27-29, 45-48).

Program geliştirme bir süreç olarak değerlendirildiğinde hedeflerin belirlenmesi, içeriğin düzenlenmesi, öğrenme-öğretme sürecinin oluşturulması ve değerlendirme arasında dinamik bir ilişkiler bütününün olduğunu söylemek mümkündür (Demirel, 2006, s.5). Ayrıca okuma becerisinin geliştirildiği temel ders olan Türkçe programları da bu doğrultuda özenle düzenlenmeli, hem eğitim hem de öğretim amaçları için hedefler belirlenmelidir (Özbay, 1997, s.34-35).

Yapılan araştırmalar uygun programların izlenmesi durumunda öğrencilerin okuma alışkanlıklarının geliştirilebileceğini göstermektedir (Brown vd., 1986, s.54-56; Jostes, 1993; Wittrock, 2003). Okulda izlenen eğitim sürecinin belirlenmesini sağlayan programların okuma alışkanlıklarına ilişkin hedeflere yer vermesi önem taşımaktadır. Bu araştırmanın gerçekleştirildiği dönemde 8. sınıflarda uygulanmaya devam edilen 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programında anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik belirlenen özel amaçlarda; "Kitap sevgisini geliştirerek boş zamanları kitap okuyarak değerlendirme alışkanlığını kazandırmak" (MEB, 2000, s.12) amacına yer verildiği görülmektedir.

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nın "Yöntem" bölümünde "Öğrencilere Kitap Okutma Çalışmaları" başlığı altında öğrencilerin hayata ve dünyaya ders dışında okuyacakları kitaplarla hazırlanacakları belirtilerek okuma alışkanlığının kazandırılması istenmiştir. Hayat deneyimleri kitaplarla kazanılacaktır. Bu süreçte öğretmenler uygun rehberlik çalışmaları yapmalı ve tavsiye edecekleri kitapları dikkatli seçmelidirler. Öğretmenler öğrencilerine kitap tavsiye ederken öncelikle okuma eğilimlerinden hareket etmelidir:

> "Çocuğa okuma eğilimine uygun ve anlayacağı eseri tavsiye etmelidir. Bundan başka, çocuğa tavsiye edilecek eserler değerli olmalı, onun ilgisini çekecek, klâsik, yani okulda okutulabilecek bir nitelik taşımalı; konusu yurt, ulus ve doğa sevgisini aşılayıp beslemeli, millî şuuru, ulusal coşkuyu güçlendirici olmalı; ahlâk duygusuna aykırı bulunmamalı; hayata karşı iyimserlik, insanlığa karşı sevgi aşılamalı; Türk tarih ve inkılâbının özelliklerini gösterebilmeli; çocuğu düşündürüp duygulandıran, ona neşeli ve sağlıklı karakter kazandıracak nitelikte, üslûbu sağlam eserler yeğ tutulmalıdır." (MEB, 2000, s.36)

Yine eğitim sürecinde kullanılacak "Araç ve Gereçler"e ilişkin yapılan açıklamalarda ders kitabı dışında okuma materyallerine yer verilerek okuma alışkanlığının kazandırılması istenmiştir:

> "Başvurma kitaplarının yanında masal, roman, biyografi, piyes gibi kitaplar öğrenci ruhunun doğrudan doğruya beslendiği kitaplardır. Bu kitapları okumakla, öğrencinin farkına varmadan, hem kelime dağarcığı zenginleşir, hem anlatım gücü gelişir, hem de dünya görüşü genişler. Ayrıca öğrenci, ömür boyunca sürecek, onu yenileştirecek, yeniliklere ayak uydurabilmesini sağlayacak bir okuma alışkanlığı kazanır.
>
> Bunun için, öğretmen, en yetersiz koşullarda bile, hiç olmazsa bir masanın üstünde her zaman için yeter sayıda kitaptan oluşan küçük bir kitaplık kurabilir her ay sıra ile yeni bir kitap edinebilir. En azından, çocuk dergilerinden, gazetelerden, dergilerden vb.den uygun ve yararlı masal, öykü, biyografi, resim karikatür vb. bir duvar levhasına bir süre için iliştirilebilir. Bunların sık sık değiştirilmesi, öğrencinin bilgisini canlı tutar. Bütün bu eserlerin Millî Eğitim Bakanlığınca incelenmiş ve tavsiye edilmiş olması gerekir." (MEB, 2000, s.38)

1981 programında okuma alışkanlığının ve okuma kültürünün yerleştirilmesinde önemli bir yeri olan kütüphanelere de dikkat çekilerek okul ve

sınıf kitaplıklarının oluşturulması istenmiştir. Böylelikle öğrencilerin kitaba ulaşmaları kolaylaştırılacaktır:

> "Öğretmenler, özellikle sınıflarda, okul kitaplıklarında bulunan kitapların öğrencilerin düzeyine ve ilgilerine uygun ve nitelikli olmasına özen göstermelidirler.
>
> (…)
>
> Öğrenciler, cinslerine, yaşlarına, yaradılışlarına göre ayrı ayrı türden kitaplara ilgi duyarlar. İlgi alanları genellikle resimden yazıya, dergiden kitaba, olay yazılarından düşünce yazılarına, eğlenceden incelemeye doğru gelişir. Bununla birlikte sınıflara göre şöyle bir sıralama yapılabilir:
>
> 1. I. ve II. sınıflarda basit masallar, hayvan öyküleri, bol ve büyük boyda resimli az yazılı kitaplar, boyanacak resimli kitaplar, albümler, oyun kitapları vb.
> 2. III. sınıfta efsaneler, masallar, gerçeğe yakın öyküler, başvurma kitapları, çocuk dergileri vb.
> 3. IV. ve V. sınıflarda çocuk romanları, tarih öyküleri, gezi yazıları, biyografiler, anılar, büyükler için yazılmış ünlü eserlerin bu yaş çocuğuna göre uyarlanmış baskıları, şiir kitapları, piyesler vb.
> 4. VI., VII. ve VIII. sınıflar için düzeye uygun ve nitelikli her türden kitaplar." (MEB, 2000, s.38-39)

Seçilecek kitaplarda düzeye uygunluğun öncelikli ölçütlerden biri olması ve farklı sınıflarda farklı ürünlere yer verilmesinin istenmesi öğrencilerin ilgilerinin de dikkate alındığını göstermektedir. Böylece eğitim süreci boyunca çocukların farklı örnekleri de görmeleri sağlanmış olacaktır.

1981 tarihli programda olduğu gibi 2005 yılında uygulanmaya başlanan yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da okuma alışkanlığının geliştirilmesi için yapılabilecek çalışmalara yer verildiği görülmektedir. Programın genel amaçları içinde 5. maddedeki; "Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları," (MEB, 2006, s.4) ifadesi okumanın bir alışkanlık olarak yerleştirilmesinin programın belirlenen amaçlarından biri olduğunu göstermektedir. Ayrıca, temel dil becerileri altında "Okuma" alanı için belirlenen 5. amaç ve bu amaca ait 9 kazanım da okuma alışkanlığı ile ilgilidir:

"5. Okuma alışkanlığı kazanma

1. Okuma planı yapar.
2. Farklı türlerde metinler okur.

3. Süreli yayınları takip eder.
4. Okuduğu kitaplardan kitaplık oluşturur.
5. Kitaplık, kütüphane, kitap fuarı ve kitap evlerinden faydalanır.
6. Okudukları ile ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşır.
7. Şiir ezberler, şiir dinletileri düzenler, ezberlediği şiirleri uygun ortamlarda okur.
8. Ailesi ile okuma saatleri düzenler.
9. Beğendiği kısa yazıları ezberler." (MEB, 2006, s.31)

Kazanımlar incelendiğinde okuma alışkanlığının yerleştirilebilmesi için farklı türlerde metin okuma, kendine ait bir kitaplık oluşturma, yayın izleme, okuduklarını paylaşma ve değerlendirme gibi pek çok alışkanlığın yerleştirilmesine çalışıldığı anlaşılmaktadır. Ders içinde işlenecek okuma metinlerinde bulunması gereken nitelikler açıklanırken de metinlerin öğrenciye "okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandıracak nitelikte" (MEB, 2006, s.56) olması istenmiştir.

2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ile getirilen yeniliklerden bir diğeri her bir öğrenci için tutulacak "Okuma Gelişim Dosyası"dır. Ayrı bir bölüm olarak değerlendirilen bu başlık altında öncelikle öğretmenlerden farklı düzeylerde bulunan öğrencileri tespit etmeleri beklenmektedir. Kitap okumaktan hoşlanmayan öğrencilere kısa, resimli ve onların ilgisini çekecek kitaplarla okuma çalışmalarına başlanacak, okuma alışkanlığı kazanmış öğrenciler de edebî değer taşıyan eserlere yönlendirilecektir (MEB, 2006, s.215). Okuma alışkanlığı kazandırma çalışmalarında sınıf kitaplıklarının düzenlenmesi ve zenginleştirilmesi, velilerle işbirliği içinde kitap okumanın özendirilmesi, hatta gerektiğinde ödüller verilmesi ve okunan kitapların olumlu ve olumsuz yönleriyle sınıf içinde değerlendirilmesi istenmektedir. Öğretmenler öğrenciler tarafından doldurulacak olan okuma gelişim dosyasını okuma alışkanlığı, okunan kitapların türü, okuma süresi vb. gibi başlıklara dikkat ederek dönem sonunda değerlendirecektir.

Okuma gelişim dosyasında öğrencilerin kimlik bilgileri, öğrenci seviyesine ilişkin bilgi formu, öğretmen değerlendirme formları, öğrenci değerlendirme formları, okunan her kitabı tanıtan bilgiler ve okunan kitapla ilgili duygu ve düşünceler bulunacaktır. Ayrıca öğretmenler, sınıflarında bulunan öğrencilerin

ilköğretim birinci kademeden itibaren devam eden okuma alışkanlığını değerlendirerek sınıf içi etkinliklere yer verecektir:

> "Eğitim öğretim yılının ilk ayı öğrencilerin okuma seviyelerini ve okumakta zorluk çeken öğrencileri belirlemede önemli bir dönemdir. Bu nedenle öğretmen, 1-5. sınıflara ait bilgileri içeren 'okuma dosyası'nı inceleyerek öğrencilerin sevdikleri türleri, yazarları ve okuma seviyelerini tespit eder.
>
> Öğrencilerin seviyelerini belirlemede sınıf içi etkinlik ve tartışmalar da önemlidir. Bu tartışmalar ve etkinlikler süresince okuma alışkanlığı kazanmış öğrenciler ve her öğrencinin anlama seviyesi belirlenir. Ayrıca öğretmen, öğrencilerin okudukları metni diğer metinlerle ve kişisel deneyimleriyle ilişkilendirme becerilerini tespit eder.
>
> Bu amaçla her on beş günde bir;
>
> - Okudukları kitapları tanıtmaları için dört ya da beş öğrenciye söz verilir. Öğrenciler neden bu kitabı seçtiklerini, kitabın özetini ve kitap hakkındaki genel düşüncelerini sınıfla paylaşırlar. Beğendikleri bir bölümü sesli okurlar. Bu tartışmalar sırasında öğretmen her öğrenci için beş altı cümlelik notlar alır.
>
> - Kalabalık sınıflarda öğrenciler gruplara ayrılır ve iki hafta aralıkla bir veya iki grup seçilir. Gruplar okudukları bir kitabı sınıfta tanıtır. Bu sırada grup üyelerinin her biri söz alırken öğretmen de yapılan sunumla ilgili notlar alır.
>
> - Grup üyelerinin her biri farklı bir kitap okur ve grup içinde okudukları kitabı tanıtır. Grup üyeleri, değerlendirme formunu doldurarak yapılan sunumu değerlendirir.
>
> Sözlü anlatımda güçlük çeken öğrencilerin kitapla ilgili duygu ve düşüncelerini değerlendirmede, yazdıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilerin doldurdukları değerlendirme formları, grup tartışmaları ve öğretmenin rehberliği öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine ve ileriye yönelik hedeflerini belirlemelerine yardımcı olur.
>
> Öğrencilere her iki dönem başında uygulanan anketler dönem sonlarında ailelere gönderilir.
>
> Öğrencilerin okuma seviyelerini tespit etmek amacıyla, onlardan kendilerini okuyucu olarak nasıl gördüklerini anlatan bir yazı yazmaları istenir. Bu öğrenme seyrine bakılarak ailelere yıl boyunca bilgi verilir. Öğrenciler bu şekilde her yıl kendileri için okuyacakları temel kitapların listesini yaparak okuma planı oluştururlar.

> Öğrencinin yıl içinde okuduğu kitapların isimlerinin yer aldığı liste tutulur. Okuma dosyası 8. sınıfın sonunda öğrencilere verilir." (MEB, 2006, s.216)

Öğrencilerin okudukları kitaplarla ilgili yapacakları değerlendirmelerde onlara yardımcı olmak amacıyla programda "Kitap Okuma Balonu", "Hikâye/Roman Okuma Formu", "Düşünceye Dayalı Kitap Okuma Formu" ve "Şiir Kitabı Okuma Formu"na yer verilmiştir. Programda ayrıca, "Ölçme ve Değerlendirme" başlığı altında "Okuma Becerisi Gözlem Formu", "Okuma Becerisi Kontrol Listesi" ile öğretmenlerin öğrenciler hakkında yapacakları değerlendirmelere ilişkin ölçeklere yer verilmiştir.

Görüldüğü üzere hem uygulanan eski program hem de yeni program okuma eğitimi içinde okuma alışkanlığı kazandırmayı bir hedef olarak görmektedir. Önemli olan uygulamadaki eksikliklerin giderilmesi ve sınıf içi etkinliklerle bu alışkanlığın yerleştirilmesidir.

Okullarda kurulacak olan sınıf ve okul kitaplıklarının niteliklerine ilişkin hazırlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Okul Kütüphaneleri Yönetmeliği" 22.08.2001 tarihli Resmi Gazete'de ve 2529 sayılı Ekim 2001 tarihli Tebliğler Dergisi'nde yayınlanarak yürürlüğe girmiştir (TD, 2001). Yönetmeliğe son şekli Eylül 2006 tarihli 2588 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan ek ve değişikliklerle verilmiştir. Yönetmelik doğrultusunda belirlenen amaçları "gerçekleştirmek üzere kurumlarda okul kütüphanesi ve ilköğretim kurumlarında ayrıca sınıf kitaplığı kurulmasına" karar verilmiştir. Bu yönetmelik uyarınca okullarda bulunacak kütüphanelerde her türlü kaynağa yer verilecektir. Bu kütüphaneler;

> "a) Basılı kaynaklar: Her tür eğitici ve öğretici kitap, dergi, broşür, poster, kupür ve resimlerden,
>
> b) Teknolojik kaynaklar: Teknolojik gelişmeler göz önünde bulundurularak, her tür eğitici ve öğretici bilişim teknolojisine yönelik CD-ROM, DVD ile film, video kaset, plak, ses kasedi ve elektronik ortam içerisindeki araç ve gereçten" oluşacaktır.

Yönetmelikte ayrıca okul kütüphanesinin kullanılması ve okuma alışkanlığının yerleştirilebilmesi için yapılacak etkinliklere de değinilir:

> "Madde 15-(Değişik birinci paragraf: 27.7.2006/26241 RG) Kütüphaneci veya kütüphane öğretmeni, kütüphanecilik kulübü, yayın ve iletişim kulübü, kültür ve edebiyat kulübü rehber öğretmenleriyle de iş birliği yaparak:
>
> a) Her öğretim yılı başında öğrencilere, gruplar hâlinde kütüphanenin danışma kaynakları ile varsa elektronik kaynakların kullanımını öğretir.
>
> b) Kütüphanede bulunmayan ancak, öğretmen ve öğrencilerce gereksinim duyulan kaynakları başka kütüphanelerden kütüphaneler arası ödünç verme yoluyla sağlar.
>
> c) Her yıl mart ayının son haftasında yapılan 'kütüphane haftası' ve çocuk kitapları ile ilgili çalışma yapar ve programlar düzenler.
>
> Bu çerçevede;
>
> 1) Kitap tanıtma ve tartışma etkinliklerinin düzenlenmesi,
>
> 2) Sınıf ve duvar gazeteleri ile okul gazete ve dergilerinde yeni yayın ve kitapların tanıtımlarına yer verilmesi,
>
> 3) Öğrencilerin her ay en az bir kitap okumaları için özendirilmesi,
>
> 4) Sınıf ve okullar arası yarışmaların düzenlenmesi, dereceye girenlerin kitapla ödüllendirilmesi, programlarda belirlenen yazar ve şairlerin eserlerinin okutulması,
>
> 5) Okul ve sınıf kitaplıklarının zenginleştirme çalışmalarının yapılması,
>
> 6) Rehberlik ve denetimlerde kitap okuma çalışmalarına ağırlık verilmesi,
>
> 7) Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmış, bilimsel düşünebilen bireyler olarak yetiştirilebilmeleri için gerekli etkinliklerin yapılması," karara bağlanmıştır. Ayrıca kütüphanelerde ödünç verme hizmetleriyle okuyucuların ödünç kitap alabilmeleri de sağlanacaktır."

Kütüphanelerin tanıtılması ve bu yolla kitaba, okumaya ve okuma alışkanlığına yönelik olumlu bir tutumun yerleştirilebilmesi için Mart 1992 tarihli 2354 sayılı Tebliğler Dergisinde her yıl Mart ayında Kütüphaneler Haftasının kutlanması istenmiştir (TD, 1992). Bu haftada yapılacak etkinlikler şunlardır:

> "a. Kitap okuma zevki alışkanlığının, boş zamanları kitap okuyarak değerlendirmenin önemi, faydaları ve insana neler kazandırdığının anlatılması,
>
> b. Kitabın öneminin ve değerinin kavratılması,
>
> c. Kitap ve kütüphane ile ilgili konuşmalar yapılarak açık oturum ve sergiler düzenlenmesi,
>
> ç. Kitap ve kütüphane ile ilgili öğrencilere ödevler verilmesi,
>
> d. Geziler düzenlenerek çevredeki özel ve genel kütüphanelerin tanıtılması,
>
> e. Bir kütüphaneye gidildiğinde oradan nasıl yararlanıldığı, özellikle ansiklopedi, sözlük gibi başvuru eserlerinin nasıl kullanılacağı aranılan bir eserin kataloglardan nasıl bulunacağının gösterilmesi,
>
> f. Derslerin zaman zaman kütüphanelerde yapılarak kütüphane ve kitaplarla öğrencilerin kaynaşmasının sağlanması,
>
> g. Her dereceli eğitim kurumunda kütüphane ve kitapları tanıtacak afişlere yer verilmesi,
>
> h. Kütüphane ve kitapları tanıtan ve sevdiren sözlerin, öğrencilerin yoğun olduğu yerlere ve sınıflara asılması,
>
> ı. Ders kitaplarının dışında roman, hikâye, masal, şiir, inceleme, araştırma vs. gibi kitaplarında öğrenciler tarafından okunmasının yararlı olacağı ve öğrencilerin zihnî gelişmesini sağlayacağı belirtilerek bu duygunun kavratılması,
>
> k. Kütüphane ve kitap konusunda ilk ve orta öğretim kurumları öğrencileri arasında kompozisyon, şiir, resim ve afiş yarışması düzenlenmesi,
>
> l. Okul kütüphanesinde bulunan eserlerin öğrencilere tanıtılması,

> m. Öğrencilere inceleme araştırma yapmanın metot ve tekniği ile not alma (tutma) usullerinin öğretilmesi,
>
> n. Öğrencilerin kitap, dergi vb. yayınları temin etmelerini teşvik için, kitap tanıtma saatleri, kitap piyangoları, okul kooperatifinden yararlanarak indirimli kitap satışlarının düzenlenmesi,
>
> o. Her dereceli eğitim kurumunda öğretici filmler, televizyon, video, bilgisayar gibi araçlar varsa öğrencilerin bunlardan yararlanmalarının sağlanması,
>
> p. Öğrencilere, devlet malının en iyi bir şekilde kullanılması ve korunması duygusunun kazandırılması," istenmiştir.

Bu yönetmelik de okuma alışkanlığı kazandırma çalışmalarında genel olarak kütüphanelerin özelde de okul kütüphanelerinin önemine dikkat çekmektedir. Okullardaki kütüphaneler hem okuma alışkanlığını hem de ilerleyen yıllardaki kütüphane kullanımını olumlu yönde etkileyecektir. Ayrıca yönetmelikle özellikle ilköğretim okullarında sınıf kitaplıklarının kurulmasının istenmesi, imkân bulunmayan okullarda ve yerleşim birimlerinde çocukların sınırlı sayıda da olsa kitaba ulaşmasını kolaylaştıracaktır.

1.1.5.1.2.4. Arkadaş Çevresi

Bireyin başta okuma olmak üzere pek çok alandaki tutumlarının yerleşmesi 12-30 yaş arasında gerçekleşmektedir. Bu dönemde haber ve bilgi kaynaklarının yanında en önemli etkenlerden biri akran çevresidir (Morgan, 2006, s.375). Akran çevresinin kişinin davranışları üzerinde olan bu belirleyici etkisi okumaya karşı geliştirilen olumlu tutumda da görülmektedir. Aynı etki olumsuz yönüyle de görülebilir. Özellikle ilköğretim düzeyinde bulunan, tutum ve alışkanlıkları yeni yeni yerleşmeye başlayan öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerinde ve okumanın alışkanlık olarak yerleşmesinde arkadaş çevresinin önemli etkisi vardır.

Özellikle ilk ve ortaöğretimde bir akran grubuna dâhil olma eğiliminde olan öğrencilerin davranışlarının önemli belirleyicilerinden biri arkadaş çevresidir. Öğrencinin dâhil olduğu arkadaş çevresi okumayı bir alışkanlık hâline getirmişse ve başta kitap alışverişi olmak üzere okunanlar paylaşılıyorsa bu her grup üyesinin

okuma davranışını ve alışkanlığını etkileyecektir (Özbay, 2006, s.167). Yapılan araştırmalar da aralarında kitap alışverişi sağlanan öğrencilerin okuma alışkanlıklarının geliştiğini ortaya koymaktadır (Dökmen, 1994, s.35). Arkadaş çevresinin bu belirleyici etkisi sebebiyle okul ve ailenin de bu etkiye ilişkin duyarlılığa sahip olması ve gereken özeni göstermesi önem taşır. Okullarda yapılacak okuma alışkanlığını geliştirme çalışmalarının gruplar üzerinden de yürütülmesi ve okuma alışkanlığı yerleşmiş öğrencilerin diğer öğrencileri de etkilemesinin sağlanması gerekir.

1.1.5.1.2.5. Kütüphaneler

İnsanın başta ailesi olmak üzere sonraki süreçte okulda ve hayat boyu devam eden öğrenmelerinde bilgi edinme ve bilgiye ulaşma hep önemli bir yer tutmuştur. Bilgiye ulaşmanın en önemli yollarından biri de kütüphanelerdir. Okuyan, araştıran, sorgulayan ve okumayı bir alışkanlık hâline getiren öğrencilerin yetiştirilmesinde kütüphaneler önemli işlevlere sahiptir.

Gerek genel anlamdaki halk kütüphaneleri gerekse özellikle eğitim kurumlarında bulunan ve öğrencilerin rahatlıkla kullandıkları sınıf ve okul kütüphaneleri, okuma materyallerine ulaşmada önemli kaynaklardan biri konumundadır.

İnsanların boş zamanlarını verimli bir biçimde değerlendirmesine katkıda bulunma görevine sahip olan halk kütüphanelerinin aynı zamanda okumanın başta öğrenciler ve gençler olmak üzere alışkanlık olarak yerleştirilmesinde de görev alması zorunludur. Bir kurum olarak kütüphane bu yolla toplumsal bilinç düzeyinin geliştirilmesini de sağlamış olacaktır. Bu sorumluluğa sahip halk kütüphaneleri, yetişkinlerin ve genç okurların elde edemediği okuma materyallerini sunarak bu işlevini yerine getirir. Ancak, bunun sağlanması her yaş grubundaki insanın ilgisini karşılayabilecek düzeyde ve nitelikte eserlere sahip olmayla mümkündür (Yılmaz, 1990: 27-28; Yılmaz, 1993, s.85-86). Halk kütüphaneleri görevlileri, uygun fizikî okuma imkânları, imza günleri, söyleşiler ve toplantılarla okuma alışkanlığı kazandırmada önemli bir görev üstlenebilir.

Üyelik sürecinin kolaylaştırılması, ödünç kitap verme hizmetinin niteliği, personelin yaklaşımı, kütüphanede bulunan kitapların çocukların ilgisini çekecek nitelikteki eserlerden oluşması ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin okuma alışkanlığını kazanmalarında doğrudan etkili olabilmektedir. Yapılan bir araştırma bu niteliklerin yeterli düzeyde olmadığı kütüphanelerin, öğrencilerin okuma alışkanlıklarında gerilemeye bile yol açabileceğini göstermektedir (Bayram, 1990). Ayrıca aileler de kütüphane kullanmaları ve teşvikleriyle kütüphane kullanımını arttırabilmektedir. Yapılan bir araştırma ebeveyn ile çocukların kütüphane kullanım oranlarında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (O'rourke, 1977, s.44).

Son yıllarda sayılarında artış gözükse de 2004 yılı istatistiklerine göre Türkiye'de ortalama 50000 kişiye bir kütüphanenin düşmesi kütüphane dağılımında henüz istenen seviyede olmadığımızın göstergesidir (Yılmaz, 2008, s.4).

Türkiye'de okuma alışkanlığının yerleşmemesinin en önemli gerekçelerinden biri olarak ekonomik sıkıntılar gösterilmektedir. Temel ihtiyaçlarını karşılayamayan bireylerin zaten pahalı olan kitaba ve basılı malzemeye ulaşması beklenmemektedir. Bu olumsuzluğu gidermenin yolu kütüphanelerden geçmektedir. Yakın çevrelerinde kitap koleksiyonu zengin, donanımlı ve yaygınlaşmış kütüphaneler bulunan bireylerin okuma alışkanlığı bundan olumlu yönde etkilenecektir (Bircan ve Tekin, 1989, s.406; Tekışık, 1992, s.3).

Halk kütüphaneleri dışında öğrencilerin kullanım kolaylıkları yönüyle daha rahat ulaştıkları okul ve sınıf kitaplıklarına da gereken önemin verilmesi gerekir. Okuma zevkini ve alışkanlığını besleyecek aynı zamanda genel başvuru kaynaklarını bünyesinde barındıracak okul kütüphaneleri öğrencilerin okumaya olan ilgilerini arttıracaktır. Bu kütüphanelerde bulunacak okuma salonları kütüphanenin ödünç alma dışında da kullanımına imkân sağlayacaktır (Marshall, 1994, s.80). Ayrıca koleksiyonların çocukların ilgi ve tercihlerini yansıtacak bir içeriğe sahip olması okuma alışkanlığını da olumlu yönde etkileyecektir (Sanacore, 2006).

Çocukların daha kolay ulaşabildikleri okul ve sınıf kütüphanelerinin dikkatli düzenlenmesi gerekmektedir. Okul kütüphaneleri, hem kitap okuma ve ödünç alma mekânları olması bakımından hem de kütüphane kullanma alışkanlığının yerleştirilebilmesi açısından önem taşır. Okul kütüphanelerinin kitaplara kolayca ulaşılabilecek, belirli zamanların orada geçirilmesini sağlayacak ve gerektiğinde bir

sınıfı bir ders saati süresince barındırabilecek şekilde düzenlenmesi (Yıldız vd., 2006, s.119) kütüphane kullanma ve okuma alışkanlığı kazandırmaya önemli katkı sağlayacaktır. Böylelikle okumanın bir alışkanlık olarak yerleşmesinin zemini oluşacaktır (Göğüş, 1978, s.452-453; Sever, 2002, s.196). Genel okul kitaplıkları kadar sınıf içinde sunulan zengin bir kitaplık da öğrencilerin okuma motivasyonlarını doğrudan etkilemektedir (Gambrell, 1996, s.21). Bu sebeple sınıf kitaplıklarına gereken özen gösterilmelidir.

Okul kitaplıkları öğrencilerin ders dışında daha özgür bulunduğu, ilgi ve isteklerine göre kitap seçebildikleri mekânlardır. Bu kütüphaneler, okuma düzeyi zayıf da olsa her düzeydeki okuyucuya okuma imkânı sağlar. Ayrıca, bilgi edinmek için sunduğu çeşitli kaynaklarla bilgi düzeyi yüksek, araştırmacı bir kişiliğe sahip bireyler yetiştirmeye yardımcı olur. Kütüphaneler ile birlikte değerlendirilebilecek diğer bir başlık kitaplardır.

- Kitaplar

Kitaplar, çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmada kullanılacak temel araçlardır. Yaş grupları düşünüldüğünde çocuk kitaplarının biçimden içeriğe kadar her ayrıntısına dikkat edilerek hazırlanması önem kazanmaktadır (Özçelebi ve Cebecioğlu, 1989, s.45; Gürel, Temizyürek ve Şahbaz, 2007, s.27-38). Bu sebeple kitaplar çocukların ihtiyaçları, yaşları ve doğal çevreleri gözetilerek hazırlanmalıdır.

Kitaplar çocukların eğitim sürecinde önemli işlevler üstlenen materyallerdir. Hitap ettiği yaş düzeyine göre farklı nitelikler gösteren bu eserler küçük yaşlarda merak duygusunun geliştirilmesinde önemli rol oynar (Aral ve Gürsoy, 2000, s.322). Çocuklar için hazırlanan kitaplarda içerik, şekil özellikleri, gerçekçilik, estetik kaygı gibi pek çok unsura dikkat edilmesi gereklidir (Önal, 2000, s.354-360). Resimli kitaplar ve masallarla başlayan süreç, farklı türdeki okuma ürünleriyle sürdürülür. Bu yayın çeşitliliği ilginin çekilmesi ve okuma alışkanlığının yerleştirilmesi açısından da önemlidir.

- Ders Kitapları

Okuldaki eğitim süresince ana ders malzemesi olarak kullanılan ders kitapları başta belirli bir konuda ilgiyi arttırmak ve öğrenmeyi özendirmek olmak üzere pek çok alanda kullanılırlar. Öğretici nitelikleri ağır basan ders kitapları aynı zamanda ilginin yönlendirilmesinde de temel hareket noktalarından biridir (Bamberger, 1990: 4). Öğretim süreci incelendiğinde öğretimin büyük bölümünün ders kitaplarının içeriği ile belirlendiği görülmektedir. Sınıf içi uygulamalarında da benzer şekilde en sık kullanılan materyaller ders kitaplarıdır (Özbay, 2003, s.27; Kılıç ve Seven, 2004, s.19). Bu yönüyle kitaplar, program amaçlarına ulaşmada kullanılan temel araçlardan biri konumuna yükselmektedir.

Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında okul ile ev arasındaki okuma faaliyetlerinin birbirini destekler nitelikte olması da önemlidir. Öğrencilerin okumayı bir alışkanlık olarak kazanmalarında ve okumayı hayatlarının önemli uğraş alanı hâline getirmelerinde beğendikleri nitelikli eserlerle karşılaşmaları önem arz eder (Binyazar, 1983, s.62). Bu sebeple öğrenci ilgilerine uygun nitelikli eserlerin sadece evde veliler tarafından tavsiye edilmesi yeterli değildir. Bu eserlerin aynı zamanda okulda da ders kitaplarında, özellikle de bu metinlerle yoğun olarak karşılaşılan Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında bulunması önemlidir. Ders kitaplarında bulunacak metinler çağdaş edebiyatın örneklerini barındırması yanında inandırıcılık, değerlere uygunluk, estetik zevk ve dil olgunluğu bakımından da nitelikli olmalıdır.

Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında uygun örnekleri sunması açısından önemli yeri olan ders kitaplarının her şeyden önce öğrencilerin ilgisini çekecek uygun tasarım özelliklerine sahip olması gerekmektedir. Ebat, kâğıt kalitesi, cilt, sayfa düzeni, kapak, yazı puntosu, resim, şema, grafik, fotoğraf vb. özellikler kitabın niteliği kadar ilgi çekiciliğini sağlayan unsurlardır (Çalık, 2001, s.1-14; Pehlivan, 2003, s.1). Özellikle bu aşamada renk seçimi de önemli bir ayrıntıdır (Güçlü, 2001, s.20). Renk ilginin ve dikkatin çekilmesini sağlayarak okumaya ve öğrenmeye güdülemektedir. İnsan psikolojisi üzerinde etkileri kabul edilen renkler içinde özellikle sıcak renklerin ders kitaplarında tercihi önemlidir.

Ders kitaplarının oluşturulmasında eğitim programlarının hedefleri öncelikle dikkate alınması gereken unsurdur. İlköğretim Türkçe Ders Programı'nda okuma

alışkanlığının kazandırılması ve yerleştirilmesi bir hedef olarak ortaya konduğuna göre bu doğrultuda ders kitapları içeriklerinin düzenlenmesi ve metin seçimlerinin yapılması da şarttır. Özellikle Türkçe ders kitaplarının okuma alışkanlığını yerleştirmek için ilgi çekici, okuma motivasyonunu arttırıcı nitelikte düzenlenmesi gerekmektedir (Pehlivan, 2003, s.51). Türkiye'de öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları öğretim materyalleri incelendiğinde ağırlıkla ders kitaplarının öne çıktığı anlaşılmaktadır. Ancak yine ders kitapları üzerinde yapılan diğer araştırmalar Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin istenen niteliklerden uzak olduğunu ortaya koymaktadır (Özbay, 2003-b, s.63-64). Metnin zorluğu, öğrencilerin genel anlamda anlama becerisini etkilediği gibi uygun olmayan metinlerin seçimi okuma ilgisini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Bamberger, 1990, s.31-32). Bu sebeple ders kitaplarına alınan metinlerin okuma alışkanlığını kazandırmayı sağlayacak nitelikleri taşıması gerekmektedir. Bu da metnin seçiminden metinle ilgili soru yazmaya kadar uzanan geniş bir süreci içine alır (Özbay, 2002-a, s.539-540).

Türkçe ders kitaplarında kullanılan metinlerin seçiminde okuma becerisini geliştirme, dil bilgisi çalışmalarında hareket noktası oluşturma, kelime hazinesini zenginleştirme, diğer dil beceri alanları çalışmaları ve okuma alışkanlığı kazandırma gibi pek çok ölçüt dikkate alınmalıdır. Kitap okuma alışkanlığının kazandırılmasında kullanılacak olan metinlerin Türk millî eğitiminin amaçlarına, çocuğun yaş seviyesine ve estetik değerlere uygun; Türkçenin güzel kullanıldığı, zengin içerikli örnekler olmasına dikkat edilmelidir (Pehlivan, 2003, s.71-77). Türkçe ders kitapları öğretim amaçlarına ulaşmayı sağladığı kadar öğrencilerin okuma ihtiyaçlarına da cevap verecek nitelikte olmalıdır.

- Serbest Okuma Kitapları

Birçok öğrencinin, okuma alışkanlığı kazanmada kendisine model olacak anne ve babaya sahip olmayabileceği düşünüldüğünde onları okumaya yönlendirecek nitelikli okuma kitaplarının özellikle de çocuk kitaplarının bulunmasının önemi daha iyi anlaşılacaktır (Yıldız vd., 2006, s.119). Çocuklarda okuma alışkanlığının yerleştirilmesi onların ilgi ve zevklerine hitap eden eserlerle mümkündür. Bu sebeple özellikle ilköğretim düzeyinde nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerine ve çocuklar için

uyarlanmış eserlere ihtiyaç vardır (Cevher, 1998, s.101; Temizyürek, 2003, s.165). Bu yolla sadece okuma ve okuma alışkanlığına değil, bütün dil becerilerini geliştirmeye yönelik bir fayda da sağlanmış olacaktır (Kaya, 1998, s.47).

Erken yaşlardan itibaren çocuklarda okuma alışkanlığını geliştirmek için onların dünyalarına hitap eden eserlerin önemine dikkat çekilmektedir. Bu dikkat özellikle çocuk edebiyatı ürünleriyle daha belirgin olarak hissedilmektedir. Başlangıçta çocuklar için bir edebiyatın olup olmayacağı konusundaki tartışmalar yerini nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinin oluşturulması gerektiğine bırakmıştır (Gökşen, 1985, s.9-12). Nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri çocuklara zamanla okuma kültürünü ve alışkanlığını da kazandıracaktır (Sever, 2003, s.11).

Çocuklar için hazırlanan eserlerin yazılması veya uyarlanması sürecinde dikkat edilmesi gereken en önemli husus "çocuklaşmaktan" kaçınılması gerektiğidir. Dikkat edilmesi gereken asıl kavramlar "çocuklar için" ve "çocuğa göre" olmalıdır (Şirin, 1987, s.48). Burada özellikle yapma bir anlatımdan uzak durulması gerektiğine değinilmektedir. Çocuğun dünyasına hitap edilmeli ancak sanat ve üslup özellikleri bir yana bırakılmamalıdır (Gökşen, 1985, s.12).

Özellikle eğitim sürecinin başlangıcında bulunan çocukların temel okuma becerisinin ötesinde okuma ilgilerinin canlı tutularak okuma alışkanlığının kazandırılabilmesi için hazırlanan kitaplara dikkat edilmesi önemlidir.

Çocuklar için hazırlanan eserlerin hem şekil hem de içerik özellikleri açısından uygun özelliklere sahip olması gerekir. Kitapların fiziksel özelliklerinde uygun bir kapak resminin kullanılması, resimlere metinleri zenginleştiren bir unsur olarak yer verilmesi, sağlam ve okunmaya uygun nitelikte kâğıda basılması önemlidir. Ayrıca bu eserlerin hitap edilen yaş grubuna uygun hacim, satır aralığı, punto büyüklüğü, cilt ve sayfa düzenine sahip olması da gerekir. Kitabın şekil özellikleri okumayı kolaylaştıracak şekilde düzenlenmelidir.

Kitapların dış yapı özellikleri kadar içerikleri de önemlidir. Çocuklarda olumlu duyguları uyandıracak, çocuk psikolojisine uygun, millî ve evrensel değerleri kazandıracak konulara yer verilmelidir. Dil özelliği olarak kitaplarda hitap edilen yaş seviyesine uygun cümle uzunluklarına, anlatımın açıklığına ve estetik beğeni düzeyini yükseltecek ifadelere yer verilmesi gerekir. Dilin güzel kullanımı kadar doğru kullanımının da önemi unutulmadan doğru cümle yapısından ve imladan

uzaklaşılmamalıdır (Alpay ve Anhegger, 1975, s.21-22; Gökşen, 1985, s.30-31; Ciravoğlu, 1998, s.187-190; Yalçın ve Aytaş, 2002, s.17-24; Gürel, Temizyürek ve Şahbaz, 2007, s.29-41; Stephens, 2008, s.488-490). Çocuklar için hazırlanan kitaplardaki karakterler örnek oluşturabilecek tarzda özenle seçilmelidir (Gönen, 2000, s.384). Özellikle küçük yaş grupları için hazırlanan kitapların resimlerine özellikle dikkat edilmeli resim-metin oranı iyi ayarlanmalıdır (Bamberger, 1990, s.29; Stephens, 2008, s.489).

Okuma alışkanlığının kazanılmasında çocuk kitaplarının doğru zamanda okutulması da önemlidir. Öğrenciler için hazırlanacak planlanmış okuma listelerinde yaş gruplarına hitap eden doğru eserlere yer verilmelidir (Aktaş ve Gündüz, 2008, s.25-26).

Bütün bu nitelikler eserin kalitesini yükseltecek dolayısıyla da kitabın beğenilme düzeyi artacaktır. Nitelikli eserlerin artması okumaya olan ilginin ve alışkanlığın da yükselmesini sağlar. Özellikle ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin okuma alışkanlıklarının geliştirilmesinde öğretici ders kitaplarının yanında ilgilerini çekecek çocuk edebiyatının güzel örneklerine yer verilmelidir. Okuma çalışmaları, bu metinlerin de eğitim sürecine olabildiğince katılması suretiyle gerçekleştirilirse dil becerilerinin gelişimi yanında kitaba ve okumaya olan ilgi de artacaktır.

1.1.5.2. Türkiye'de Okuma Alışkanlığı

Türkiye'de uzun yıllar okuma ile ilgili yapılan çalışmaların temelini okuryazarlık probleminin ortadan kaldırılması oluşturmuştur. Bu amaçla ilköğretimin yaygınlaştırılmaya çalışıldığı ve yetişkinler için okuma yazma kurslarının açıldığı görülmektedir (Güneş, 2000-a, s.27). Bu problem tam anlamıyla ortadan kaldırılamasa da ilköğretimin yaygınlaşmasıyla birlikte temel okuryazarlığın ötesinde etkin bir okur kimliğinin oluşturulması ve okuma alışkanlığının yaygınlaşması hedefi daha çok öne çıkmaya başlamıştır. Bir toplumda okuma alışkanlık düzeyini net sayılarla ortaya koymak mümkün değildir. Çünkü günlük hayat koşulları, ekonomik ve sosyal imkânlar, çalışma durumu gibi faktörler bireylerin okumaya bakışını dolayısıyla da okuma alışkanlığını etkileyebilmektedir. Başka bir ifadeyle bir insan bir gün kitap okumaya fazla zaman ayırabilirken diğer günlerde bireysel ve çevresel

etkenlere bağlı olarak daha az zaman ayırabilmektedir (Gürcan, 1996: 246). Bu sebeple okuma alışkanlığının değerlendirilmesinde daha kapsamlı bir bakış açısı öne çıkmaktadır.

Ülkemizde okuma alışkanlığının yeterli düzeyde olmadığını belirten görüşleri sıkça duymak mümkündür. Ancak söz konusu eksiklik, var olan okuma alışkanlığının azalması değil, daha başlangıç aşamasında okuma alışkanlığının yerleştirilememesidir (Bircan ve Tekin, 1989, s.393; Gökalp, 1998, s.93). Burada ilginç olan nokta okuryazar oranının artmasına rağmen okuma oranında istenen artışın görülmemesidir. 1980'li yıllarla birlikte okuma yazma oranı %90'lara ulaştırıldığı hâlde okuryazar oranının %10-15 civarında olduğu tahmin edilen Osmanlı toplumu ile birbirine yakın okuma tirajlarına sahip olunması düşündürücüdür. Tirajı yüksek bazı yayınlar ise belirli grupların teşviki ve yönlendirmesiyle okunan eserler konumundadır (Okay, 2004, s.413-414, 422; Okay, 2007, s.36). Okuma yazma bilenlerin oranı 2006 yılında erkeklerde %93.86'ya, kadınlarda %80.64'e ulaşmıştır. İlköğretimde okullaşma oranı ise %90'lar seviyesindedir. Ancak aynı dönemde, 2001 yılında 1350 olan çocuk ve halk kütüphanelerinin sayısı 2005'te 1144'e düşmüş kütüphanelerdeki kitap sayısında da ciddi bir artış yaşanmamıştır (TÜİK, 2007, s.44, 107, 119). 1945-1985 yılları arasında okuma yazma oranında görülen artış ile ülkemizde basılan kitap sayısı arasında bir dengenin olduğunu söylemek mümkün değildir. Bazı dönemlerde okuma yazma oranı artsa da bu oranda kişi başına düşen kitap sayısında azalma görülebilmektedir (Özçelebi ve Cebecioğlu, 1989, s.64). Oysaki okuryazarlık ile eğitim ve okuma alışkanlığı arasında belirgin bir ilişkinin olduğu bilinmektedir.

Özen'e (1998, s.574) göre 1997 yılında Türkiye'de üniversite ve lise bitirenlerin oranı dört kat çoğalmasına rağmen kitap okuyanların sayısı 1965'te %27, 1980'de %5.7, 1990'da %2.5 iken bu oran 1997 yılında %3.5'e gerilemiştir.

Türkiye'de okuma alışkanlığının yeterince gelişmemesinde çeşitli faktörlerin etkisinden söz etmek mümkündür (Bircan ve Tekin, 1989, s.395-404). Özellikle 1970'li ve 1980'li yıllara kadar okuma alışkanlığı öncesinde temel okuryazarlık sürecinde görülen aksaklıklar, okuma alışkanlığını da olumsuz yönde etkilemekteydi. Bu sebeple 1980'li yıllara kadar yapılan okuma yazma kampanyalarının ve çalışmalarının merkezinde temel okuryazarlık oranının arttırılması öncelikli hedef

olmuştur (Özçelebi ve Cebecioğlu, 1989, s.35). Temel ihtiyaçların bile karşılanamaması sebebiyle okumanın bir ihtiyaç olarak görülmemesi, televizyon izleme alışkanlığının artışı, aile, eğitim sistemi, kütüphanelerin yetersizliği, ekonomik sebepler okuma alışkanlığını olumsuz etkileyen faktörlerin başında gelmektedir.

Okumanın bir ihtiyaç olarak görülmesi aslında estetik zevk amacıyla okuma ile yakından ilgilidir. Çağdaş toplum üyesi bireylerde okumanın ihtiyaçlar içinde bulunması gerektiği düşünülmektedir. Ancak başta ekonomik gerekçeler ve toplumsal düzen olmak üzere bireyin öncelikle temel ihtiyaçlarının karşılanmaması okumanın bir ihtiyaç olarak görülmesini engellemektedir. Türkiye'de okuma alışkanlığının istenen düzeyde yerleşmemesinde uzunca bir süredir sıklıkla dillendirilen "ekonomik gerekçeler" de etkilidir. Kitaba ve basılı malzemeye ulaşmanın ülke ekonomik koşullarına göre pahalı olması okuma alışkanlığını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu sıkıntının aşılabilmesinin temel yolu olarak kütüphanelerin yaygınlaştırılması ve kütüphane kullanma alışkanlığının arttırılması görülmektedir. Ancak bu konuda da istenen atılımlar uzun yıllardır yapılmamıştır. Ekonomik gerekçelerin yanında 1990'lı yıllara kadar nüfusunun yarıya yakınının kırsal bölgelerde yaşaması ve temel hayat düzenini bu çevreye göre düzenlemesi okumanın bir ihtiyaç olarak görülmesine engel olmuştur.

Son yıllarda televizyonun başta haberleşme olmak üzere pek çok bilgi sürecini görüntüyle destekleyerek insanlara sunması insanları tembelleştirmekte ve okumadan uzaklaştırmaktadır. Bu konudaki olumsuzluklara küçük yaşlardaki öğrencilerde de rastlanmaktadır (Kutlu, 1987, s.264; Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007).

Okuma alışkanlığının kazanılamamasında eğitim sürecinde sıkça şikâyet edilen etkenlerden biri olan siyasî irade değişiklikleriyle değişen anlayışlar ve millî bir politikanın geliştirilememesi de önemli bir faktördür (Tekışık, 1992, s.1). Söz konusu bu değişimler kültür politikasında da kendini göstermekte ve okuma alışkanlığı kazandırma sürecini etkilemektedir. Bu sebeple kitap okumanın ve okuma alışkanlığının siyaset üstü bir politikayla, eğitim ve kültür kurumlarının temel görevlerinden biri sayılarak gerekli çalışmaların yapılması önem taşımaktadır. Okuma alışkanlığının yerleştirilmesi için bağımsız enstitülerin çalışmaları da bu konuda atılabilecek önemli adımlardandır (Yılmaz, 1998, s.249). Böylece

geliştirilecek ve düzenlenecek devlet politikası görüş ayırt edilmeden her yönetim tarafından uygulanabilecek ve politikalarda birlik sağlanabilecektir.

1.1.6. Metin

Metin, Türkçe Sözlük'te (2005, s.1382) "1.Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü. 2.Basılı veya el yazması parça" olarak tanımlanır. Tanımdan da anlaşılacağı üzere "metin" kavramı hem şekle hem de anlama ait birimleri bünyesinde barındıran yazılmış veya basılmış yapılardır. Bu kapsamda değerlendirilebilecek pek çok metin tanımı yapılmıştır.

Metin "belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür." (Günay, 2001, s.33) Bu yönüyle metin anlamlı bir yapıdır:

"Okumaya konu olan, basılı ve yazılı, anlam ve anlatım bütünlüğü bulunan her şey geniş anlamda bir metindir." (Özdemir, 1998, s.29)

"Metin, birbirini izleyen cümleler, sözler ve görsellerden oluşan anlamlı yapılardır. Bu yapıya her türlü bilgi, duygu ve düşünceler mantıksal bir düzene göre yerleştirilmektedir." (Güneş, 2007, s.215)

"Anlamsal ve anlatımsal bütünlük taşıyan bir tümce, bir paragraf, bir kitap ya da kitabın herhangi bir bölümü, kısacası yazılı olan her şeyi bir metin olarak değerlendirebiliriz." (İşeri, 1998, s.11)

Akyol (1996, s.8) metin kavramını biraz daha genişleterek "kendisinden anlam kurulan (inşa edilen) her şeyin" metin olduğunu belirtir. Genel olarak metin çoğunlukla bir kitaptaki, paragraftaki veya sayfadaki basılı bölümleri düşündürür (Hartman ve Hartman, 1993, s.203). Bu tanım doğrultusunda herhangi bir kitaptaki bölümü, bir okuma parçasını metin olarak değerlendirmek mümkündür. Hikâyeler, şiirler, makaleler, masallar, kitap bölümleri vb. bu tanıma örnektir. Ancak semiotik bakış açısının yaygınlaşmasıyla Siegel (1984) ve Rowe (1987) gibi isimler kendisinden anlam kurulan her şeyin bir metin olduğu görüşünü savunmaya başlamışlardır. Semiotik bakış açısına göre resimler, fotoğraflar, şarkılar, haritalar, grafikler, beden dili, çizimler vb. de birer metindir (Akt. Akyol, 2003, s.49-50).

Metin bir cümleler bütünü değildir. Metinde şekilden çok anlamsal bir birliktelikten söz etmek daha doğrudur. Cümleler metnin içinde mevcuttur ama cümlelerin bir araya gelmesi metin oluşturulduğu anlamını taşımaz (Halliday ve Hasan, 1976: 1-2). Metin örüntüsünde bilgi, duygu ve düşünceler tesadüfi değil sistematik ve mantıklı bir biçimde düzenlenir. Dolayısıyla metindeki bilgilerin nasıl düzenlendiğini ve yapısını bilmek metni izlemeyi ve anlamayı da kolaylaştırır (Güneş, 2007, s.215). Dil açısından bakıldığında metin, birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan cümleler dizisidir (Günay, 2001, s.34). Bu dizilme rastgele değil yazar tarafından bilinçli olarak belirli bir mantık sırasına göre gerçekleştirilmiştir.

Metin üzerine yapılan çalışmalar özellikle metin dilbilim çalışmalarının da yoğunlaşmasıyla birlikte artış göstermiştir. Metin dilbilim anlam birimlerinin kelime ve cümlelerden öte sağlanan birlikler üzerine dikkatin yoğunlaşmasıyla birlikte ortaya çıkmıştır (Toklu, 2007, s.125). Bir araya getirilmiş dil birliklerinin metin olarak kabul edilebilmesi için hangi ölçütlere sahip olması gerektiği tartışması da metinsellik ölçütleri kavramını doğurmuştur. Metinsellik, "bir metni metin olmayan tümce ya da sözce topluluğundan ayırmak için başvurulan ölçütler ya da bir metnin oluşması için gerekli koşullar" (Toklu, 2007, s.127) olarak tanımlanabilir. Cümleler birliğinin metin olarak kabul edilebilmesi için gerekli özellikleri De Beaugrande ve Dressler (1981) yedi başlıkta toplamıştır: Bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, ikna edicilik (kabul edilebilirlik), bilgilendiricilik, duruma uygun olma ve metinlerarasılık (Akt. Coşkun, 2007, s.235-240).

Bağdaşıklık kelime ve cümlelerin birbirine bağlanma şekillerini ele alır. Metnin yüzeysel yapısındaki dil bilgisel ilişkiler ortaya konulur. Tutarlılık metindeki kavramların belirli bir bütünlük içinde zihinde canlandırılmasıdır. Metin parçaları arasında mantıksal bir düzen ve bağlantı aranır. Tutarlılık metin içindeki anlamsal ve mantıksal bağlantıdır (Toklu, 2007, s.127-130).

Amaçlılık yazarın metni oluştururken hedeflediklerini ortaya koyabilmesi ve okuyucusuna ulaştırabilmesidir. Amaçları aktarmak ve gerçekleştirmek için kullanılan araçların tümü "amaçlılık" kavramı etrafında açıklanabilir. Ortaya konulan amacın hedef kitleye uygun bir dil ve delillerle anlatılması ise ikna edicilik (kabul edilebilirlik) olarak adlandırılır.

Bilgilendiricilik metinde verilen "yeni bilgi"dir. Metnin ilgi çekmesinde ve ilgiyi devam ettirmesinde yeni bilgi ile eski bilgilerin uyum içinde olması beklenir. Duruma uygun olma; metinde işlenen konunun okuyucu kitlesi, belirlenen amaç ve metin türüne uygun şekilde anlatılmasıdır. Ayrıca metinle güncel durumlar arasında kurulan ilişki de bu başlık altında değerlendirilebilir.

Kabul edilebilirlik okuyucunun içinde yaşadığı kültürel çevre de düşünülerek metnin kurmaca dünyası ile gerçek dünya arasındaki ilişkiyi irdeler. Metin gerçek dünya ve kültür değerleriyle bir şekilde iletişim hâlindedir (Günay, 2001, s.107-108).

Metinlerarasılık ise bir metnin diğer metinlerle olan, başta şekil ve içerik olmak üzere etkileşimini ortaya koyar. Genel anlamda metinlerarasılık "iki ya da daha çok metin arasında bir alışveriş, bir tür konuşma ya da söylem biçimi"dir (Aktulum, 2000, s.17). Yazar başka bir yazarın metnindeki parça ya da parçaları kendi metninin bağlamında kaynaştırarak yeniden yazar. İki metin arasındaki bu ilişkide alıntılar, göndergeler ve hatırlatmalar vardır. Okur açısından düşünüldüğünde ise metinlerarası okuma en az iki metindeki düşünceler arasında ilişkiler kurarak yeni anlamlar üretmektir (Akyol, 1996, s.8).

Bir metnin yapısında bulunan unsurları temelde metin içi ve metin dışı ögeler olmak üzere iki başlıkta değerlendirmek mümkündür. Metin içi ögeler yazarın metinde kurduğu, anlamı bir araya getiren bütün dil yapılarını içermektedir. Metin dışı ögeler ise kitabın kapağı, içindekiler bölümü, kaynakları, ön söz, ithaf, baskı bilgileri vb. gibi daha çok okuyucuyu metne hazırlayan, ilk karşılaşma sürecinde devrede olan unsurlardır. Metinlerin anlamlandırılması ve çözümlenmesi sürecinde metin yapıları dikkate alınmalıdır. Bu çözümleme sürecinde üç metin yapısından söz etmek mümkündür:

- Küçük Yapı: Metinde kullanılan cümleler arasındaki yapı özellikleridir. Bağıntılar (edatlar, bağlaçlar), yinelemeler, eksiltili anlatımlar, zamirler, tekrarlar, eylem zamanı, cümleler arasında bağlantıyı sağlayan birimler, sezdirme ve çıkarımlar metnin küçük yapısını ilgilendirir ve incelemelerde de bu başlıklara dikkat edilir. Kelimelerden cümlelere giden bir sırayla anlam birlikleri ortaya çıkarılır.

Cümleler arasında kurulan bağlantıyı sağlayan dil bilgisi yapıları, anlam birimleri, tamamlayıcı ifadeler, noktalama işaretleri bu yapı sürecini ortaya çıkarmada dikkat edilmesi gereken özelliklerdir.

- Büyük Yapı: Farklı boyutlardaki metin yapılarının düzenlenmesi ile ilgilidir. Paragraf, bölüm, fasikül, cilt gibi metni anlam olarak bölebilecek ve incelenebilecek yapıları ifade eder. Olay örgüsü, anlatıcı, bakış açısı, zaman, şahıs kadrosu özellikle kurgu metinlerdeki anlatım teknikleri gibi unsurlar metnin büyük yapısı içinde değerlendirilir.

Metnin tutarlılık, amaçlılık, bilgilendiricilik, kabul edilebilirlik gibi nitelikleri metnin büyük yapısı içinde dikkat edilen ve değerlendirilen metinsellik ölçütlerindendir.

Metnin büyük yapısında cümleler ve paragraflar arasında bağ kurulur. Bu anlamlandırma sürecinde ana düşünceyi belirleme, metni özetleme ve metnin yapısını tanıma süreçleri gerçekleştirilir.

- Üst Yapı: Metin türü ve şeklinden kaynaklanan anlatım özellikleri metnin üst yapısını oluşturur. Çözümleme sürecinde bu unsurlara da dikkat edilir. Metin içinde alaycı anlatım, mizah, destansı ifadeler, betimleyici tasvirler, kanıtlayıcı ve açıklayıcı üslup, içtenlik vb. bu yapı özelliklerine örnek olarak verilebilir.

Ayrıca metnin anlaşılması sürecinde metinlerarası ilişkileri belirleyen metinlerarasılık da üst yapı başlığı altında değerlendirilmektedir (Günay, 2001, s.42-44, 53-150; Güneş, 2007, s.221-222).

Yapılan dil tanımlarında özellikle iletişime vurgu yapılması dilin yazılı şekillerini oluşturan metinleri de etkilemektedir. Oluşturulan metinler temelde iletişim yani aktarma gayesiyle oluşturulurlar. Brinker'e (1997, s.97-111) göre bu iletişim sürecinde metinlerin kullanım işlevleri ve dolayısıyla oluşturulma amaçları farklılaşmaktadır. Bu farklılaşmayı beş ayrı işlev başlığı altında toplamak mümkündür:

- Bilgi aktarma işlevi (Ders kitapları, haberler, raporlar ve betimlemeler)
- Çağrı işlevi (İknaya ve inandırmaya yönelik olarak hazırlanan reklamlar, siyasi propaganda konuşmaları vb.)
- Sorumluluk yükleyici işlev (Üstlenilen yükümlülükleri belgeleyen anlaşma, sözleşme, garanti belgesi vb.)
- İlişki işlevi (Kişiler arasında kurulan ve sürdürülen ilişkilere ait işlevler. Başsağlığı ya da mutluluk dilekleri vb.)

- Bildirge işlevi (Çoğunlukla resmi kurum ve kuruluşlar karşısında durum saptamasına ilişkin oluşturulan vekâletname, vasiyetname, iddianame vb. metinler) (Akt. Toklu, 2007, s.137-138).

Metnin işlevlerine yönelik yapılan bu değerlendirmelerin metinlerin türlerinin belirlenmesinde de bir ölçüt olarak kullanıldığı görülmektedir.

Metinler farklı tanımlamalarda ve yüklenen görev listelerinde hep anlam birlikleri olarak vurgulanmaktadır. Bu yönüyle metinler anlam birlikleridir ve temelde okuyucular metinlerden anlam kurarlar (Akyol, 2003, s.50-51). Metinlerden anlam kurma üç şekilde gerçekleşir: Metin içi, metin dışı ve metinlerarası.

Metin içi anlam kurmada tek kaynak metindir. Anlam bir cümle, paragraf ya da paragraflarda olabilir. Ancak anlam karşılığı nerde bulunursa bulunsun metinle sınırlıdır. Burada tanıma ve hatırlama gibi basit düzeydeki bilişsel süreçler harekete geçirilir. Ancak metinler üzerine hazırlanan soruların sadece metin içi anlam kurma süreçlerini kontrol etmesi üst düzey anlama becerilerinin geliştirilmesini engeller ve öğrencileri ezberciliğe yöneltir (Akyol, 2001, s.174).

Metin dışı anlam kurmada metinde bulunan anlamın yanında yeni bir anlam üretme süreci söz konusudur. Okuyucu analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey bilişsel süreçleri kullanır. Metin dışı anlam kurma sürecinde okunan metindeki bir kavram ve düşünceden hareketle ilişki kurulan ön yaşantıların etkisiyle yeni bir anlam ve metin oluşturulur. Burada içten dışa doğru kurulan bir anlam süreci vardır. Dıştan içe kurulan anlam sürecinde ise okuyucu metinde anlamlandıramadığı bir kelime, cümle veya bölümü dış yardımla (sözlük, rehber kişi vb.) çözüp metni yorumlamaya devam eder.

Metinlerarası anlam kurma metinlerde var olan anlamlardan yeni anlamlar üretmektir. Bir yönüyle metni eleştirerek ve tartışarak okumadır (Akyol, 2003, s.50-51). Metinlerarasılıkta her metnin diğer metinlerle olan ilişkisine (alıntı, kültürel öge, gönderimler vb.) dikkat edilir (Günay, 2001, s.149).

İlköğretim düzeyinde bulunan öğrenciler için seçilecek metinlerin özellikleri kadar nitelikleri de önem kazanmaktadır. Özellikle ders kitaplarında okuma materyali olarak seçilen metinlerin konuları ve verilmek istenen ana fikirler yaş düzeyine uygun olmalı, çağdaş ve millî değerlere, toplumsal kurallara, ahlakî değerlere, insan ve doğa sevgisine, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisini

geliştirmeye yönelik olmalıdır. Okullarda başta dil dersleri olmak üzere derslerin metinlerden hareketle işlendiği düşünüldüğünde, ders kitaplarında uygun metin seçimi ve metni anlama çalışmalarının önemi daha da belirginleşmektedir.

Ülkemizde pek çok alanda görülen eksiklikler öğretmenleri ders kitaplarına bağımlı kılmaktadır (Yalçın, 1996, s.24-27). Diğer şartların olumlu bir niteliğe kavuşturulduğu düşünülse bile derslerin -özelde Türkçe dersinin- başlangıçta metinlerden hareketle işlenmeye başlanması ders kitaplarına konulan metinlere özellikle dikkat edilmesi gerektiği gerçeğini ortaya çıkarmaktadır (Duman, 2003, s.151-152). Özbay (2003-a, s.27) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma sonucuna göre, Türkiye'deki öğretim sürecinde Türkçe dersleri büyük oranda (%94.44) ders kitabı üzerinden yürütülmektedir. Bu sebeple ders kitaplarındaki metinler dil eğitim amaçlarını karşılayabilecek nitelikte teknik, içerik ve estetik yönden türünün başarılı bir örneği olmalıdır.

1.1.6.1. Metin Türleri

Okuma ve anlama sürecinde metinlerin yapı farklılıkları önemlidir. Anlama sürecinde bu yapı farklılıklarına dikkat edilerek okuma-anlama sürecinin düzenlenmesi, amacın ve yöntemin bu doğrultuda belirlenmesi gerekmektedir.

Okuduğunu anlama becerisini geliştirebilmek ve eğitim sürecinde metinlerin çözümlenebilmesini sağlayabilmek için ortak yapılara dikkat çekilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu doğrultuda çeşitli metin sınıflamaları yapılmaktadır. Metinlerin sınıflandırılması sürecinde farklı ölçütlerin öne çıkarıldığını görmek mümkündür. Metinler çoğunlukla bilgilendirici ve öyküleyici metinler olmak üzere iki başlık altında değerlendirilme eğilimindedir (Williams vd., 2004, s.130).

Ancak metinleri kesin sınırlarla birbirinden ayırmanın güç olduğu unutulmamalıdır. Örneğin bir mektup bilgi veren tarzda oluşturulabileceği gibi öyküleştirilmiş bir tarzda da oluşturulabilir.

Metinleri olaya dayalı türler, düşünceye dayalı türler ve duyguya dayalı türler olmak üzere üç bölümde değerlendiren Cemiloğlu (2001, s.24), olay ağırlıklı metinler içerisinde hikâye, roman, tiyatro, masal, efsane, destan, fabl, anı ve gezi yazılarını sıralar. Düşünce ağırlıklı metin türleri ise makale, deneme, söyleşi, fıkra,

eleştiri ve inceleme yazılarıdır. Duygu ağırlıklı metin türleri içinde ise şiir bulunmaktadır.

Olay ağırlıklı metinlerin değerlendirilmesinde olay, kahramanlar, çevre, zaman, mesaj, plân, anlatım teknikleri ve tür bilgileri incelenmesi gereken başlıklardır. Düşünce ağırlıklı türlerin değerlendirilmesinde ise plân, başlık, konu, bakış açısı, ana fikir, yardımcı fikirler, paragraf anlamı ve tür bilgileri incelenmesi gereken unsurlardır. Yapısı diğer metin türlerinden farklı olan şiirler ise varlıklar, sıfatlar, imaj, çağrışım ve benzetmeler, duygu, başlık ve şekil yönünden incelenmelidir.

Metinleri oluşturulma şekillerine göre kurgu ve kurgu olmayan metinler şeklinde de sınıflamak mümkündür. Kurgu metinler insanlar, mekânlar ve olaylar hakkında oluşturulabilir. Bu metinlerin amacı okuyucunun hayal gücünü zenginleştirmek, yazarın çevre ve olayları algılama tarzı hakkında mesajlar vermektir. Hikâyeler, romanlar, destanlar vb. bu türde oluşturulmuş metinlerdir.

Kurgu olmayan metinler ise gerçek hayattaki algı, yaşantı ve özel durumları yansıtırlar. Makale, mektup, gazete yazısı, biyografi vb. bu türe örnektir. Ayrıca şiir ve tiyatro da farklı yapıya sahip okuma metinleridir (Akyol, 2007-a, s.26-27).

Benzer bir yaklaşımla metinler öğretici ve yazınsal metinler olmak üzere iki başlık altında da değerlendirilmektedir (Özdemir, 1998, s.30-337). Öğretici metinler bilgi vermeyi amaçlayan ve kelimelerin herkesçe bilinen somut ve yaygın anlamlarının kullanıldığı metinlerdir. Gerçek hayattaki nesneler, varlıklar, durumlar, olaylar ve olgular bu metinlerin içeriğini oluşturur. Hayal gücünden çok mantık örgüsü içinde düzenlenmiş ve açıklamaya dayanan bir anlatım tarzı belirlenir. Düşünce yazıları olarak da belirtilen makale, deneme, eleştiri, köşe yazısı, gezi yazısı vb. bu türe örnektir.Yazınsal metinlerin farklılığı özellikle dilin kullanım şekliyle belirlenir. Bu metinlerde kelimeler günlük kullanımlarının ötesinde mecazlar ve edebî sanatlarla yeni anlam değerleri kazanır. Okurlarda farklı anlam çağrışımları ve anlam zenginlikleri uyandırabilir. Yazınsal metinlerde kullanılan dilin günlük anlamların ötesine geçmesi sebebiyle okur ile yazar arasında kurulan iletişim süreci daha çok ön plana çıkar.

Güneş (2007, s.217-218) ise şiir türünün diğer metin yapılarından farklılığını belirtmek üzere sınıflamasını bilgilendirici metin, öyküleyici metin ve şiir şeklinde yapar.

Aktaş ve Gündüz (2008, s.261-354) metinleri öğretici ve edebî metinler başlıkları altında değerlendirirler. Öğretici metinler temelde bilgi vermeyi amaçlayan makale, eleştiri, deneme, fıkra, sohbet, röportaj, gezi, anı, günce ve biyografilerdir. Edebî metinler ise kendi içinde anlatma esasına bağlı kurmaca metinler (destan, masal, fabl, hikâye, roman), lirik metinler (şiir) ve dramatik metinler (oyun) olmak üzere üçe ayrılmaktadır.

Metinlerin karmaşık yapıları nedeniyle belirli bir tip ve tür tasnifine gitmek zordur. Hatta sınıflanan bir metin yapısı içinde farklı bir yapının izlerinin görülemeyeceği garanti edilemez.

Günümüzde başta dil dersleri olmak üzere pek çok öğretim faaliyeti metinler üzerinde gerçekleştirilmekte ve bu metinlerin özelliklerine dikkat edilmektedir (Schallart ve Roser, 2004, s.30-37). Thorndike (1917), Kintsch (1977), Meyer ve Rice (1984) tarafından gerçekleştirilen araştırmalar öğrenme sürecinde metin yapılarının önemli olduğunu ortaya koymuştur (Vacca ve Vacca, 2005, s. 393).

Metinlerin öğretim sürecinde sıklıkla kullanılmaya başlanması metin yapılarına dikkat edilmesi gerektiği fikrini de kuvvetlendirmiştir. Bu sınıflamalarda farklı başlıklar altında değerlendirmeler yapılsa da ortak başlıkları da görmek mümkündür. Öğrencilerin ders kitapları, ders ve ders dışı okuma materyallerinde karşılaştıkları öyküleyici ve bilgilendirici metinleri tanımaları, bu metin türlerini örnekleyecek okuma ve inceleme çalışmalarıyla mümkün olacaktır. Bu araştırmada da okuduğunu anlama düzeyinin belirlenebilmesi için uygulanan okuduğunu anlama testi soruları bilgilendirici, öyküleyici ve şiir türündeki metinlere yönelik olarak hazırlanmıştır.

1.1.6.1.1. Bilgilendirici (Bilgi Veren) Metin

Bilgilendirici metinler okuyucuya belirlenen herhangi bir konu hakkında bilgi vermek veya konuyu betimlemek amacıyla oluşturulmuş metinlerdir (Günay, 2001, s.166). Bu metinlerin temel niteliği herhangi bir konunun tanımlanması, sınıflanması,

karşılaştırılması ya da farkının gösterilmesidir (Weaver ve Kintsch, 1991, s.238). Son yıllarda eğitim sürecinde ve okullarda bilgilendirici metin yapılarının öğretiminin önemli olduğuna dikkat çekilmeye başlanmıştır (Moss, 2004, s.710). Bunun öncelikli sebebi "bilgi çağı" olarak adlandırılan günümüzde, öğrencilerin bilgi edinme ihtiyacının artmasıdır. Ayrıca son yıllarda yaygınlaşan standartlaştırılmış okuduğunu anlama testleri büyük oranda bilgilendirici metinleri kullanmaktadır.

Öğretici nitelikli metinlerin temel amacı, okurun bilgi dağarcığını zenginleştirme, gerçek hayatta kullanılabilecek bilgileri iletmedir (Özdemir, 1995, s.36-37). Üzerinde anlaşılmış tek bir yapı ve sınıflama olmamasına rağmen bilgilendirici metinler altı ana başlık altında incelenmektedir:

1.Listeleme-Tanımlama

2.Kronolojik sıralama

3.Açıklama

4.Karşılaştırma ve kıyaslama

5.Problem çözme

6.Sebep-sonuç ilişkisi (Gunning, 2005, s.328; Akyol, 2008, s.168).

Kronolojik sıralamaya dayalı metinler, cümle ve paragraf bağlantılarını "birinci, ikinci, önce, sonra, izleyen, önce gelen, ilk olarak, sonunda vb." kelimelerle sağlar. Bu tür metinlere çoğunlukla Sosyal Bilgiler ve Tarih dersi kitaplarında rastlansa da bu yapıdaki metinlerle her yerde karşılaşmak mümkündür. Metnin yapısı işlenen konuyu sıralamayı ve konu bütünlüğünü sağlayacak düzenle vermeyi amaçlar. Anlamanın gerçekleşebilmesi için metin içinde gerçekleştirilen aşamalı anlatıma dikkat etmek gerekir.

Tanımlayıcı ve açıklama yapan metinler genel olarak insanlar, nesneler ve yerlerin özelliklerini işler. Kronolojik sıralamalı metinlerle benzer özellikler gösterse de tanımlayıcı metinlerde birden çok ana fikre yer verilebilir. Yazar gerçekleştirdiği tanımlamanın özünü değiştirme amacı gütmez. Kavramlar, kişiler, eşyalar, mekânlar vb. bu tür metinlerin konusu olabilir.

Sebep sonuç ilişkisine dayalı metinlerde ele alınan sorunun nedenleri ve çözüm önerileri üzerinde durulur. "Bundan dolayı, bunun için, bunun sonucu olarak vb." kelimeleri kullanılarak sebep sonuç ilişkisi kurulmaya çalışılır.

Karşılaştırma ve kıyaslama türü metinlerde "benzer olarak, farklı olarak, karşılaştırdığımızda, buna rağmen, bunun yerine, veya vb." kelimeler kullanılarak ele alınan en az iki unsur arasında karşılaştırma yapılır.

Problem çözmeye dayalı metinlerde ortaya konulan problemin çözümü için çeşitli yollar önerilir ve okuyucunun bir sonuca ulaşması sağlanır (Gunning, 2005, s.328-329; Akyol, 2008, s.168-181).

Bilgilendirici metinlerde kullanılan dil "duygusal ve çağrışımsal" bir nitelik taşımaz. Metin yapısı olarak okuduğunu anlama becerisini kazanmış her bireyin bu metinlerden aynı anlamı çıkarması, gerektiğinde hayatına uyarlayabilmesi beklenir (Özdemir, 1998, s.30). Ancak bazı durumlarda bilgilendirici metinlerde bilgi verme, gerçeği yansıtma işlevlerinin yanında sanat ve simgesel işlevler de ön plana çıkarılabilir (Günay, 2001, s.173-174). Örneğin bir romanda yapılan dağ betimlemesinde dağ hakkında bilgi verilirken estetik ve sanat işlevi de geri plana atılmamış olabilir.

Bilgilendirici metinlerde kullanılan kelimeler büyük oranda herkesçe bilinen somut anlamlarıyla kullanılırlar. Konu çoğunlukla gerçek dünyadaki nesne, varlık ve ilişkilerle ilgilidir (Özdemir, 1991, s.20-21). Mantık örgüsü içinde gelişen ve açıklamaya dayanan bir anlatım biçimi ağır basar.

Eğitim sürecinde kullanılan ders kitapları büyük oranda bilgilendirici metinlerden oluşur (Weaver ve Kintsch, 1991, s.230). Bilgilendirici metinlerin yapı farklılıkları sebebiyle öğretim sürecinde dikkatin farklı unsurlara çekilmesi ve doğru anlama becerisinin kazandırılması için uygun bir öğretim programının izlenmesi gerekir. Bilgilendirici metinlerde kelime, cümle ve paragraf düzeyinde anlam çalışmaları yaptırılmalı, ana ve yardımcı fikirlerin tespit edilmesine ağırlık verilmelidir (Akyol, 1999-b, s.7; Akyol, 2008, s.168). Belirlenen fikirlerin ötesinde, anlam birimlerindeki yazarın konuya bakış açısını doğru olarak belirleyebilmek de anlamayı etkiler. Bu sebeple konu ve açıklanan fikirler yanında bakış açısına da dikkat edilmelidir (Özdemir, 1995, s.66-92; Özdemir, 1998, s.45-47).

Okuduğunu anlama sürecinde bilgilendirici metinlerin kavranması ve bu becerinin gelişmesi öyküleyici metinlerden daha sonradır. Bilgilendirici metinler yapıları gereği daha büyük ve farklılaşan bir şema yapısına sahiptir. Bu yönüyle okuma ve okuduğunu anlama sürecine yeni başlayan bireylerde bu şemaları

tamamlayacak ön bilgiler henüz oluşmamıştır. Ayrıca öyküleyici metinlerdeki karakter, olay örgüsü, problem ve çözüm süreçleri bilgilendirici metinlere oranla okuma esnasında daha tahmin edilebilir niteliklere sahiptir. Bilgilendirici metinleri anlama sürecinde yazarın metnin yapısında düzenlediği ana fikir ve bakış açısı önem kazanır (Gunning, 2005, s.327). Ön bilgilerin ve şemaların okumayı yeni öğrenen bireylerde oluşmamış olması bilgilendirici metinleri anlama ve hatırlama düzeylerini de etkiler. Yapılan araştırmalar en az orta düzeyde ön bilgilere sahip okurların bilgilendirici metinlerden daha çok faydalanabildiklerini ortaya koymaktadır (Wolfe ve Mienko, 2007). İlk yıllarda bilgilendirici metin yapısıyla yeni karşılaşan öğrenci bu türdeki metinlerin açıklama, tanımlama, karşılaştırma vb. gibi farklı nitelikleri sebebiyle de bu metinleri anlamada ve metne ait şema oluşturmada zorlanırlar. Zaman ilerledikçe bu yapılar daha iyi öğrenilir. Englert ve Thomas (1987) 4, 6 ve 7. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada bilgilendirici metin yapısının en iyi 7. sınıf öğrencileri tarafından kavrandığını, bu sınıftaki öğrencilerin metne karşı daha duyarlı olduklarını ve metin yapısını daha iyi kavradıklarını ortaya çıkarmışlardır (Williams vd., 2004, s.131). Daha erken yaş gruplarında yapılan çalışmalarda da bilgilendirici metin yapısının öğretilmesinin anlama sürecini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır (Hall vd., 2005; Gregg ve Sekeres, 2006). Bilgilendirici metinlerde kullanılan yapı özelliklerinin farklılaşması öğretimini de zorunlu kılmaktadır. Öğrencilerin bu farklılıkları görebilmesi ve anlam birimlerini fark edebilmesi anlamayı kolaylaştıracaktır.

1.1.6.1.2. Öyküleyici (Hikâye Edici, Tahkiyeli) Metin

Hikâye (öykü) insanların başından geçmiş, ya da geçebilecek olayları anlatan kısa yazılardır (Akalın, 1984, s.136). Temelde olayların anlatılması bu metin yapısını bilgi veren metin yapılarından ayırmaktadır. Öyküleyici metnin belirli ögelerden oluşması gerekmektedir. Bu ögeleri şu başlıklarda toplamak mümkündür:

Gunning (2005, s.324) öyküleyici bir metin yapısının sahne, karakterler, problem, amaç, olay örgüsü ve sonuçlardan oluştuğunu belirtir. Hikâye haritası bu alt birimleri ortaya çıkaracak ve metnin anlaşılma süreci sağlanmış olacaktır. Akyol (2008, s.158-159) da hikâyede bulunacak elementleri sahne, ana ve yardımcı

karakterler, başlangıç olayı, problem, problem çözme teşebbüsleri, sonuç, ana fikir ve tepki başlıkları altında değerlendirir:

Sahne'de olayın mekân ve zamanına ilişkin değerlendirmelerle ana karakterlerin genel tanıtımı bulunmaktadır. **Ana ve yardımcı karakterler** metindeki olayı yaşayan/anlatan, olaydan etkilenen canlı (insan, hayvan, bitki) ve cansız (nehir, dağ vb.) varlıklardır. Hikâyenin en önemli, problemin oluşmasında ve çözümünde etkisi olan karakter ana karakterdir. Sayısı birden fazla da olabilir. Ana karakter kadar etkin olmayan diğer karakterler yardımcı karakterler olarak adlandırılırlar. Hikâye uzunluğu ve olay sayısı arttıkça ana ve yardımcı karakterlerin sayısında da artış olur. **Başlangıç olayı** hikâyede işlenen problemi başlatan olay ya da olaylardır. Hikâyedeki temel sorun, çözülmesi gereken durum ise **problemi** oluşturur. **Problem çözme teşebbüsleri** metindeki problemin çözümü için başvurulan etkinliklerin bütünüdür. **Sonuç**'ta ise problem olumlu veya olumsuz yönde çözüme kavuşturulmuş ve inandırıcı şekilde olay sonuçlandırılmıştır. **Ana fikir** metnin okuyucuya vermek istediği temel mesajdır. Analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey düşünme süreçleriyle ulaşılır ve bu becerilerin geliştirilmesinde sıklıkla kullanılır. **Tepki** ise ana karakterin veya okuyucunun olayla ilgili sergilediği davranıştır (Akyol, 2008, s.158-159). Stein ve Glenn'in (1975, s.59) öykü yapısına ilişkin değerlendirmelerinde de hikâye yapısında sahne, başlangıç olayı, tepki, plan, girişimler, çözüm, sonuç ve tepki başlıklarına yer verilir. Güzel-Özmen de (1999, s.105-117) hikâye yapısını bu tasnifi esas alarak açıklar. Coşkun (2007, s.256-257) ise farklı tasnifleri esas alarak hikâye yapısını dekor, kahramanların tanıtılması, başlatıcı olay, problem, girişim, sonuç ve tepki başlıkları altında inceler: Sahnede (dekor) zaman kronolojik sıralamayla ilerleyebileceği gibi geriye dönüşlerle geçmişe de yönelebilir. Problemin çözüm süreci ile okuyucu ilgisi canlı tutulmaya çalışılır. Problem çözme teşebbüsleri metnin gelişme bölümünde çözüme ilişkin gösterilen uygulamaların bütününü oluşturur. Hikâyenin en uzun bölümüdür. Çözümün gerçekleşebilmesi için birden fazla girişimde de bulunulabilir. Ana karakterin olayın sonuçlanması sonrasında gösterdiği tepkiler veya olayın sonuçlanmasının yardımcı karakterleri ne şekilde etkilediği de tepkileri oluşturabilir. Tepkiler mutluluk, keder, heyecan gibi duygusal nitelikli olabileceği gibi karakterlerin düşüncelerini yansıtan bilişsel nitelikli de olabilir.

Farklı şekilde ifade edilse de burada anlatılanlar hikâyedeki "serim, düğüm ve çözüm" bölümlerini kapsamaktadır. ***Serim*** bölümü hikâyeye giriş niteliği taşır. Mekân, şahıslar, zaman ve olayın niteliği bu bölümde tanıtılır. ***Düğüm*** bölümünde olay/olaylar okuyucunun merakını arttıracak şekilde işlenir. ***Çözüm*** bölümünde ise olayın sonuçlanış şekli verilir. Hikâyede anlatılan olayın etkileri burada açıklığa kavuşur (Karaalioğlu, 1987, s.271). Bazı kaynaklarda "ana fikir" olarak ifade edilen hikâyenin verdiği mesaj çoğunlukla "çözüm" bölümündedir. Hikâyedeki en önemli unsur "olay"dır. Belirlenen ana olay; karakterler, zaman, mekân ve neden-sonuç ilişkisi içinde nakledilir (Tansel, 1963, s.35-40).

Öyküleyici metinler kurmaca bir dünya oluşturmalarına rağmen konularını yaşanmış olaylardan da alabilirler. Bu metinlerde anlamayı sağlayacak kodların doğru kullanımı kadar estetik kaygılar da önem taşır. Yazar, aynı zamanda, metnin okuyucular üzerinde estetik bir haz da bırakması amacındadır. Bu tür metinlerdeki olay örgüsü ve hareket unsurunu sağlayan olay/olaylar okuyucunun okuma ilgisini canlı tutması sebebiyle metnin temel unsurudur (Günay, 2001, s.158-165). Bu kurmaca dünya "itibarî âlem" olarak da adlandırılabilir. Bu gerçeğe yakın dünya, yazarın yorumladığı ve sistemleştirdiği bir dünyadır (Aktaş, 1991, s.14-15). Bu dünyanın inandırıcılığında seçilen ve özellikler yüklenen kahramanların nitelikleri önemlidir. Olay örgüsündeki inandırıcılık kadar olayları sürükleyen kahramanların da bu vasıflara sahip olması beklenir. Yalınkat, tek yönlü bireyler yerine gerçek hayattaki çok yönlü, inandırıcı tipler beklenir. Bu sebeple inandırıcılıktan başta olay ve kahramanlar olmak üzere seçilen konunun her zaman gerçeğin aynısı olması anlaşılmamalıdır. Yazarın kuracağı düş dünyası inandırıcılığı sadece gerçeği taklitle başaramaz. Tersi durumda tamamen hayalî olan bir olayın inandırıcı olmayacağı da düşünülmemelidir (Forster, 1985, s.105-118, 150-154). Olaylar seçilen problem ve bunların çözüm süreci üzerine kuruludur (Durkin, 1989, s.369). Yazar tarafından oluşturulan kurgunun hareket noktası dış dünyadır. Kurulan olay örgüsünün iyi bir sahneye yani "mekâna" ihtiyacı vardır (Çelik, 2006, s.8).

Gerçek ya da gerçeğe uygun/yakın olayların ve durumların anlatıldığı hikâyeler olay hikâyesi ve durum hikâyesi olarak da sınıflanmaktadır (Yakıcı vd., 2006, s.340). Olay hikâyeleri bir olay etrafında kurgulanırken durum hikâyelerinde gündelik hayatın bir ânı sergilenmeye çalışılır.

Hikâyeler kurgu bile olsalar inandırıcılık vasıflarıyla okuyucular üzerinde derin bir etkiye sahiptir. Olay örgüsü, kişiler, mekân ve dünya görüşüyle gerçeğe yakın bir dünya kurulur. Hatta gerçekten uzaklaştıkça eleştiriler de başlar. Öyküleyici bir metnin mektup, günlük gibi farklı vasıtalarla anlatıldığı olay örgüleri ve anlatım şekilleri de vardır (Wellek ve Varren, 1993, s.188-197). Anlatımdaki yapısal farklılıklar okuyucunun anlama sürecinde dikkat etmesi gereken ayrıntılar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Hikâyeler çocukların dil ve kişilik gelişmelerinde önemli etkilere sahiptir. Hikâye kahramanları ile kurulacak özdeşlik, duygu gelişimini de sağlar. Ayrıca bu yolla çeşitli davranışlar üzerinde değerlendirmelerde bulunma ve uygun davranışlar kazanma imkânına sahip olunur. Kelime hazinesinin zenginleşmesi, dilin güzelliklerinin fark edilmesi ve dille mesaj iletme sürecin kavranmasında hikâyeler önemli etkilere sahiptir. Hikâyeler kavram geliştirme ve içinde yaşanan toplumun değer yargılarını kazandırmada da önemlidir.

Bu metinler tahmin etme, yorumlama ve değerlendirme becerilerinin geliştirilmesinde de sıklıkla kullanılırlar (Akyol, 2008, s.147). Hikâye elementlerinden hareketle oluşturulan hikâyeye ilişkin şemalar aşamalı olarak gelişen olayların anlaşılmasında kullanılmaktadır (Harris ve Sipay, 1990, s.564-566).

Pellegrini ve Galda'ya (1982) göre çocuklar sekiz yaşından itibaren hikâye elementlerini kavrayabilmektedir (Akt. Akyol, 2008, s.150). Okul öncesi dönemde anlatılan hikâyeleri dinlemekle başlayan süreç okuduğu hikâyeyi anlama, değerlendirme ve anlatabilme becerisine doğru ilerlemektedir. Bu doğrultuda düşünüldüğünde iyi okuyucuların hikâye elementlerini doğru olarak anlamaları ve değerlendirmeleri beklenmektedir. Zayıf okuyucular ise elementler arasında ilişki kuramamakta, özetleme sürecinde olayları ilişkisiz bir şekilde sıralamakta ve hikâye yazmakta zorlanmaktadırlar (Coşkun, 2005, s.230-234).

Öyküleyici metinlerin yapısının kavranmasında olay örgüsünün belirleyici bir rolü bulunmaktadır. Olay örgüsünün gelişim sürecinin doğru tespiti, bu metinlerin anlaşılma sürecini belirleyici biçimde kolaylaştırır (Özdemir, 1998, s.94). Zaman kurgusunun doğru tespiti olay akışının belirlenmesini de sağlayacaktır. Hatta öyküleyici metinlerde pek çok unsur olmasına rağmen ana ve belirleyici olan

unsurun metindeki "olay ve olay örgüsü" olduğu vurgusunun yapıldığı da görülmektedir (Forster, 1985, s.63-65, 125-148).

Metindeki anlatıcı da bilgilendirici metinlerden farklı olarak olay örgüsünü ifade eden kişi olarak önemlidir. Bu sebeple öyküleyici metinlerde bakış açısının ve anlatıcının belirlenmesi olay akışının, konunun ve mesajın belirlenmesini sağlamaktadır (Özdemir, 1998, s.147). Gerek metin inceleme gerekse okuduğunu anlama ve değerlendirme sürecinde olay (vaka) ve olay halkaları, bakış açısı ve anlatıcı, zaman, mekân ve şahıs kadrosuna ait unsurlar anlama sürecini etkilemektedir (Aktaş, 1991, s.47-158). Başta hikâye haritası yönteminin kullanılması olmak üzere hikâye yapısındaki unsurların öğrencilere öğretim sürecinde fark ettirilmesini sağlayacak etkinlikler bu metinlerin anlaşılmasını da kolaylaştıracaktır.

1.1.6.1.3. Şiir

Şiir bilinen en eski edebî türlerden biridir. Sanat amacıyla söylenen ilk ürünler şiirlerdir. Günlük hayatta kullanılan nesir ancak yazının bulunmasıyla edebî türler içine girmiştir.

Şiirin tanımı konusunda farklı görüşlerin ileri sürülmüştür. Bu tanımlarda dilin kullanım özellikleri, şiir tekniğine ait özellikler, ifade tarzı gibi birçok başlık değerlendirilmeye çalışılmıştır. Hatta Melih Cevdet Anday'ın; "Tanım akıl işidir. Şiir ise akıl dışıdır." ifadesinde olduğu gibi (Akt. Aksan, 1993, s.8) şiirin tanımlanamayacağını söyleyenler de olmuştur.

"Şiir gerek içerik, öz, gerekse söze dönüştürme, sunuluş açısından özgün, etkilemeye, duygulandırmaya yönelik, yaratı niteliği taşıyan bir söz sanatı ürünüdür." (Aksan, 1993, s.8)

"Şiir, zengin hayallerle, ritimli sözlerle, seslerin uyumlu kullanımıyla ortaya çıkan edebiyat türü"dür (Kavcar ve Oğuzkan, 1999, s.3).

"Dilin üst düzeyde ve bireysel kullanımından doğan coşkuya dayalı metinlere" şiir denir (Şimşek, 2005, s.219).

Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı üzere şiir diğer türlerden farklı ve kendine özgü bir yapıya sahiptir. Bu farklılık dilin kullanım şekli ve teknik

özelliklerden ileri gelir (Özdemir, 1998, s.163). Burada özellikle şiirde kullanılan dilin farklılığına ve söyleyiş özelliklerinin diğer türlerden ayrılığına dikkat çekmek gerekmektedir. Şiir dilinin farklılığı bu metinleri anlamlandırma ve dilbilim açısından inceleme sürecinin de farklı olacağını göstermektedir. R. Jakobson'a göre dilin işlevlerinden biri "şiirsel işlev"dir. Bu işlev dildeki seçme ve birleştirme düzenleriyle sağlanır (Aksan, 1993, s.17-18). Şiir dilindeki anlam farklılaşmalarına özel bir dikkatin verilmesi gerekir.

Şiirde, başta ses tekrarları ve ölçüyle sağlanan ahenk okuyucu üzerinde derin bir etki bırakır (Wellek ve Varren, 1993, s.134). Özellikle seslerle sağlanan ahenkte farklı dillere ait farklı nitelikler öne çıkar. Bu yönüyle şiir, konuşulan dilin estetik yanını da belirgin bir şekilde yansıtır. Şiirde kullanılan dil, imaj ve söyleyiş özelliklerinin tamamı tarihten süzülüp gelen estetik bir zenginlik taşır (Aktaş, 1996, s.15). Şiirdeki dil zenginliğini özellikle kullanılan imajlarda görmek mümkündür (Çelik, 2007, s.668).

Şiirler ile şairler, insanların duygusal yönüne seslenir. Okur da şiir ile oluşturulan düş dünyasına hayranlık duyar ve nesneye buradaki bakış açısıyla bakar. Şiirde anlamsal olduğu kadar sese dayanan bir ahenk de oluşturulur. Şiirlerde anlam birlikleri kadar estetik duyuş da önem kazanır. Hatta bazı şiirlerde estetik kaygı daha da öne çıkar. Şair için imge ve tasarımlarını, duygularını okuyucusuna aktarmak öncelikli amaçtır (Günay, 2001, s.211-215). Şiir imaj, istiare, sembol ve mitlerin yoğunlukla kullanıldığı bir türdür (Wellek ve Varren, 1993, s.160-186). Ahenk unsuru kafiye, ses yinelemeleri, ölçü, nazım şekilleri gibi unsurlarla da sağlanabilir (Aksan, 1993, s.188-256). Özellikle ilköğretimin ilk sınıflarında bulunan öğrenciler hedef alınarak yazılmış şiirlerde bu ahenk duygusunun yerleştirilebilmesi için ölçü ve kafiyenin kullanımına daha çok dikkat edilmesi de (Yalçın ve Aytaş, 2002, s.185) önerilmektedir.

Şiirin farklı ve özel olan yanı metin yapısına yansıdığı gibi okunmasına da yansımıştır. Bu farklılığı göstermek üzere şiirin kuralara uygun, etkileyici bir şekilde okunması sesli okuma içinde özel bir okuma türü olarak (inşat) değerlendirilir (Sarıca ve Gündüz, 1995, s.103). Şiirin, okunmasında bile farklılaşan bu niteliği, dilin kullanımı ve başta ölçü, ritim vb. unsurlarla sağlanan müzikalite ve ahenkle ilgilidir (Aksan, 1993, s.19).

Günümüzde şiirin belirli kalıplara sokularak sınıflanayamayacağı anlayışı savunulsa da şiirin uzun yıllar lirik, pastoral, didaktik, epik ve dramatik şiir olmak üzere beş başlık altında değerlendirildiği görülmektedir (Kavcar ve Oğuzkan, 1999, s.7-22). Lirik şiirler duyguların yoğun ve coşkulu bir tarzla anlatıldığı şiirdir. Pastoral şiirde ise doğa güzellikleri, orman, yayla, dağ, çobanlık, köy hayatı ve bunlara duyulan sevgi-özlem konuları işlenmiştir. Belli bir düşüncenin veya fikrin aşılanması, öğüt ve ders vermeyi amaçlayan şiirler didaktik şiirlerdir. Bu şiirlerde öğretici nitelik ağır basmaktadır. Savaş, kahramanlık, yiğitlik, tarihî olaylar ve vatan konularını coşkulu bir tarzda ifade eden eserler epik şiirlerdir. Dramatik şiirler ise tragedya, komedya gibi tiyatro eserleri için yazılmış şiirlerdir. Genel anlamda nazım hâlinde oluşturulmuş tiyatrolar için de kullanılmaktadır.

Şiir, öğrencilerde hayal gücünü zenginleştirmesi ve zengin anlatım özelliklerinin kazandırılmasında önemli bir türdür. Şiirdeki ifade zenginliğine alışılması konuşulan dilin inceliklerini kavramak için de önemlidir. Basit düzeyde yapılan şiir ezberleme çalışmaları bile dil sevgisi ve estetik zevk kazandırma gibi pek çok değer kazandırılması ile hayal gücünün zenginleştirilmesini sağlayabilmektedir (Gökşen, 1985, s.145-147).

İlköğretim birinci kademede öğrencilerin şiirin estetik duygusundan uzaklaşmaları anlamında şiir analizlerinin yapılmaması tavsiye edilmektedir (Akyol, 2008, s.127). Ancak ilköğretim ikinci kademeden itibaren şiirin verdiği estetik zevkin ötesinde bir metin olarak okuduğunu anlamanın gerçekleşebilmesi için örnek analizler ve incelemeler de yapılmalıdır.

Şiirleri anlama sürecinde kullanılan dilin günlük dilden farklı olan yönüne dikkat çekmek gerekir. Şiir dili kısa ve eksiltili bir anlatıma sahiptir. Bu kısa anlatım çabası bazı durumlarda ölçü ve şekil kaygısından da kaynaklanabilmektedir. Kullanılan kelimeler özenle seçilmekte ve kelimelerin anlam karşılıkları olabildiğince genişletilmeye çalışılmaktadır. Şiir dilinde uzak çağrışımlar, dil kurallarından uzaklaşmalar, anlam yoğunlaşmaları ve bilinen anlamlardan uzaklaşmalar olabilir (Aksan, 1993, s.59-66; Günay, 2001, s.218-227).

Şiirler okur kitlesinin yaş ve seviyeleri gözetilerek hazırlanmış metinler değildir. Ancak çocuk şiirlerini nitelik olarak bu sınıflamanın dışında tutmak gerekir. Çocuklar için yazılan şiirlerde özellikle kullanılan dilin ve konunun çocuğa göre ve

yaş seviyesine uygun olması beklenmektedir. Ancak burada çocuğun seviyesi yakalanmaya çalışılırken ifadede çocuksuluğa kaçılmamalıdır. Şiirde bulunan ritim ve ölçü, kafiye ve seslerin ahengi, söz sanatları, şekil, duygu değeri dikkat edilmesi gereken unsurlardır (Huck vd., 2004, s.360-365). Çocuğa hitap edebilme seviyesinde ölçü çocuk dilinde değil içtenlikte aranmalıdır (Gürel, Temizyürek ve Şahbaz, 2007, s.200).

Küçük yaşlarda öğrencilerde şiir zevkinin ve sevgisinin oluşabilmesi için eğitim sürecinde şiirlere yer verilmelidir. Ancak dönem içinde az sayıda örnek kullanmak, seviyeye uygun şiirler yerine zor ve soyut konuların işlendiği şiirlere ağırlık vermek öğrencileri şiirden uzaklaştırabilir (Akyol, 2008, s.128). Çocuklarda şiire ilgi küçük yaşlardan itibaren ninniler ve masallardaki tekerlemelerle başlamaktadır. Buradaki melodi ve ritim çocukta aynı zamanda müzik ihtiyacını da karşılar (Şimşek 2005, s.219).Süreçle birlikte kültüre ait estetik değerler ve yaratıcı beceriler şiirle geliştirilebilir (Oğuzkan, 2000, s.251).

Okuma sürecinde şiirlerin kullanımı öğrencilerin okuma becerilerinde ritim, tonlama ve duraklamayı kazanmalarında yardımcı olur (Stewig, 1981'den akt. Akyol, 2008, s.128). Ayrıca kafiye, söz sanatları, mecaz kullanımları ve duygusal içeriğiyle şiirin düz yazıdan farkı daha net anlaşılabilir (Huck vd., 2004, s.361-365).

Şiirlerin yapısı gereği öğrencilerin hangi şiirlerden hoşlandıklarını belirlemek güçtür. Öyküleyici, lirik, mizahi, serbest tarzda yazılmış çocuk şiirleri bulunmaktadır. Bu sebeple farklı türlerdeki örneklerle çocukların karşılaştırılması önem kazanmaktadır (Huck vd., 2004, s.368-371).

Şiirin dil kullanımındaki zenginliği yansıtması ve geliştirmesi özellikle ilköğretim sürecinde bulunan öğrencilere okutulacak şiirlerde daha belirgin bazı özelliklerin aranması ihtiyacını doğurmuştur. Bu nitelikleri şu başlıklarda toplamak mümkündür:

- Kafiyeler –eğer kullanılmışsa- belirli olmalı ve birbirine yakın mısralarda kullanılmalıdır.
- Düşünceler beyit veya dörtlük bütünlüğü gözetilerek açıkça anlatılmalıdır.
- Tasvirler yalın olmalıdır.
- Benzetme, istiare, mecaz gibi sanatlara çok az yer verilmelidir.

- İşlenen hayal ve duyguların çocuk dünyasına yabancı olmamasına dikkat edilmelidir.
- Mısralar kısa, cümleler doğal düzeninde ve kullanılan kelimeler özenli seçilmiş olmalıdır.
- Ölçü ve kafiyeden ahenk zenginliği için yararlanılmalıdır.
- Konu olumlu değerleri ve duyguları işlemelidir (Oğuzkan, 2000, s.259).

Tompkins (1998, s.432-475) çocukların okuyabilecekleri ve yazabilecekleri şiirler olarak bilmeceler, duyguları dile getiren şiirler, renklerle ilgili şiirler, beş duyu organını anlatan şiirler, akrostiş örnekleri, karşılaştırmalar, zıtlıkları anlatan şiirler ve tanımlayıcı şiirlerden bahsetmektedir. Ayrıca serbest olarak oluşturulmuş şiirler, hece ve kelime sayısına dayanan şiirler, kafiyeli şiirler ile özür dileme, davet, dua, öğüt, övgü ve özenme gibi duyguları içeren model şiirlerden söz edilebilir. Türk edebiyatında da gerek millî kaynaklar gerekse diğer edebiyatlardan alınmış nazım biçimi ve türüne göre sınıflanabilecek pek çok şiir bulunmaktadır (Dilçin, 1995, s.95-402).

Russell'e (2005, s.178-182) göre çocuklara hitap eden şiirler temelde öyküleyici anlatımı benimseyenler (manzum hikâyeler vb.) ve lirik şiirler olmak üzere ikiye ayrılır. Serbest tarzda oluşturulanlar dışında lirik şiirlerde şekil ve yapı özellikleri belirgindir.

Şiirlerin yapı özelliklerinden kaynaklanan anlama güçlüklerinin giderilmesinde ve öğretim sürecinde şiirler üzerinde yapılacak inceleme çalışmalarında şiirin yapısal özelliklerinin dikkate alınması önemlidir. Şiirde bulunan varlıklar, sıfatlar, imajlar, benzetmeler, duygu değeri, başlık ve şekil özellikleri dikkate alınarak değerlendirmelerin yapılması gerekir (Cemiloğlu, 2001, s.57). Şiir dilinin incelenmesinde özellikle içerik, öz ve sunuluş tarzına dikkat edilmelidir (Aksan, 1993, s.21). Okuyucuya aktarılan duygu, düşünce ve imgelerde özellikle deyim aktarmalarına ve "alışılmamış bağdaştırmalara" dikkat edilmelidir. Şiirde kullanılan dilin farklılaşması yeni türetilen kelimelerle sağlanmaz. Şair günlük dilde de kullanılan kelimeleri kullanarak şiiri oluşturur. Ancak kelimelerin olabilecek en uygun dizilişle ve ahenkle bir araya getirilmesi, anlam birliklerinin alışılan kelimelerle ancak alışılmamış diziliş ve anlamlarla kullanılmasıyla şiir dili oluşturulur. Kelimelere bir "duygu değeri" yüklenerek anlam zenginleştirilir. Özel

adlar, uzak çağrışımlar, çokanlamlılık, benzetmeler, deyim ve ad aktarmaları bu özel dilin oluşturulmasına zemin hazırlar. Alışılmamış bağdaştırmalarda ise "sarı ilgi, kahraman felsefe" gibi ilk bakışta mantığa aykırı gelen kelime birleştirmelerle farklı çağrışımların ve anlam zenginliğinin sağlanması vardır (Aksan, 1993, s.99-165).

Geniş anlamda düşünüldüğünde anlam bütünlüğü açısından şiir bir metindir (Aksan, 1993, s.258). Bu sebeple, metin anlama dikkatinin, şiire özgü unsurlar da göz önüne alınarak sürdürülmesi anlamayı sağlayacaktır. Bilgilendirici ve öyküleyici metinlerde olduğu gibi şiirlerin de anlaşılması ancak özel yapı farklılıklarına dikkat etmekle mümkün olur. İlköğretim düzeyindeki bir öğrencinin şiiri anlayabilmesi için süreç içinde bu metinlerin anlamlandırılma örnekleriyle karşılaşmış olması gerekir.

1.1.6.2. Farklı Metin Türlerinde Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama sürecini etkileyen unsurlardan biri de metin yapısıdır (Durkin, 1989, s.367-371). Metni okumaya başlama anından itibaren metin tipleri okuyucunun anlama sürecini etkilemeye başlar (Hiebert ve Martin, 2004, s.390-393). Başta öyküleyici ve bilgilendirici metinler olmak üzere farklı yapıdaki metinlerin yapılarını bilmek ve bu yapılara uygun okuduğunu anlama stratejileri kullanmak önem kazanır (National Reading Panel, 2000, s.4-47). Langer (1985) hemen her dönemde öğrencilerin bilgilendirici metinlere oranla öyküleyici metinlere daha ilgili olduklarını belirtmektedir (Akt. Moss, 2004, s.711).

Çocuklar doğal bir yetenekle çevrelerinden öğrenmeye başladıkları dilin farklı yapılarıyla ilerleyen yaşlarda tanışırlar. Başlangıçta ailelerin anlattıkları hikâyeler, masallar ve fabllar; ilerleyen yıllarda okumanın öğretilmesi sürecinde öğretmenler tarafından kullanılan öyküleyici metinler çocukların bu metin yapısıyla erken yaşlardan itibaren tanışmalarını sağlamaktadır. Ancak başta ders kitaplarında olmak üzere ilerleyen yıllarda karşılarına bilgilendirici metin yapıları daha sık çıkmaya başlamaktadır. Öğrencilerin alışık olmadıkları bu metin yapısında da başarılı olabilmeleri bu metinlere uygun okuma stratejilerinin öğretimiyle mümkün olur (Bakken ve Whedon, 2002, s.229-230). Erken yıllardan itibaren öyküleyici metinlerle karşılaşan çocuklarda hikâye ve hikâyeye ait unsurlara bağlı şemalar zihinde yerleşmektedir. Bu sebeple ilerleyen yıllarda tanınan bilgilendirici metinleri

anlamada daha çok zorlanmaktadırlar. Bilgilendirici metinlerin metin yapıları hakkındaki bilgi azlığı ve bu paralelde düşünülebilecek ilgi eksikliği okuduğunu anlamayı da olumsuz etkilemektedir (Dodson, 2000, s.4; Gambrell, 2005, s.588; Gregg ve Sekeres, 2006, s.102; Berman ve Nir-Sagiv, 2007, s.80). Bu eksiklik eğitim sürecinin ilk yıllarında bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama başarısının düşmesine ve metnin yapısının ayrımına varmayı zorlaştırır (Williams vd., 2004, s.130). Goldman ve Rakestraw (2000, s.323-324) ilerleyen eğitim süreciyle birlikte başta bilgilendirici metin yapıları olmak üzere farklı metin yapılarıyla karşılaşma oranı arttıkça bu metinleri anlamanın da kolaylaşacağını belirtir.

Öğrencilerin farklı türlerde oluşturulmuş metinleri okumaları, okuma yaşantılarının zenginleştirilmesi, okumaya karşı olumlu tutum geliştirilmesi, çeşitli alanlarda bilgi sahibi olmaları ve farklı metin türlerini tanımaları açısından önemlidir (Güzel Özmen, 2001, s.19). Ayrıca bazı durumlarda metni anlamlandırma metnin içeriğinden değil doğrudan metnin yapısından kaynaklanan bir farklılıkla ortaya çıkabilir (Williams vd., 2004, s.130). Başta eğitim süreci olmak üzere günlük hayatın her devresinde çeşitli metinlerle karşılaşan insanın bu metinleri doğru anlaması önem arz eder. Karşılaşılan metinler bazen kişiyi hiç ilgilendirmeyeceği gibi bazen de hayatî öneme sahip bilgileri içerebilir. Reklam, şiir, hikâye, sağlık raporu, mahkeme kararı, ders metinleri vb. insanın karşılaşabileceği ve karşılaştığında uygun okuma yaklaşımını seçmesini gerektiren farklı yapıdaki metinlerdir. Bu sebeple farklı metinleri okumanın ve anlamanın da eğitim sürecinde kazandırılması önemlidir (Özbay, 2006, s.163).

Metinlerin bir plan dâhilinde yazılmış olması anlama sürecinde önemlidir. Kurgusal metinlerin yapılandırılması, metni oluşturan bilgi birimleri arasındaki ilişkinin düzenlenmesini ve anlaşılmasını sağlar. Bilgi birimi bir düşünceyi ya da durumu ortaya koyan cümle ya da cümlelerdir. Bu birimlerin sıralanışı konunun anlaşılmasını sağlayacak şekilde düzenlenirse anlama kolaylaşacaktır (Güzel Özmen, 2001, s.21). Yapılandırılmış metinler öğretim sürecini yani metin işleme ve değerlendirme sürecini de kolaylaştıracaktır (İşeri, 1998, s.11). Tersi durumda yapısı oluşturulmamış plansız bir metin anlamayı da güçleştirecektir. Bu sebeple eğitim sürecinde öğrencilere öncelikle metin yapısındaki ayrımlar öğretilmeli ve bireye metin türüne göre okuma bilinci yerleştirilmelidir.

3. ve 5. sınıf öğrencilerinin metin yapısını tanımalarının, bilgilendirici metinleri hatırlamalarındaki etkisini inceleyen McGee (1982), araştırması sonucunda metin yapısını bilen öğrencilerin bilmeyenlere oranla daha önemli metinsel bilgileri hatırladıklarını ortaya koymuştur. Collins'e (1996, s.2) göre başarısız ve okuma motivasyonları düşük öğrencilerin başarısızlıklarında, okuma alışkanlığı eksikliği sebebiyle farklı metin yapılarını bilmemeden kaynaklanan anlama eksiklikleri bulunmaktadır. Öğretim sürecinde metinlerin yapı farklılıklarının bilinmesi ve bu farklılıklar doğrultusunda alternatif tekniklerin kullanılması okuduğunu anlama becerisini de geliştirecektir. İlköğretim 6. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada (Özışık, 1997, s.99) farklı yapılardaki metinlerde kullanılan tekniklerin okuduğunu anlama becerisini de olumlu yönde etkilediği ortaya konmuştur. Benzer şekilde öyküleyici metinlerin yapı özelliklerine ait niteliklerin öğretilmesinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Pearson ve Fielding, 1991, s.821).

Başarılı bir okuduğunu anlama süreci ve sonunda okuma alışkanlığını kazanmış bireylerin yetiştirilmesinde öğrencilerin farklı yapıdaki metinlere karşı hangi okuma tutumlarını geliştireceğini bilmesi önemlidir (Yıldız vd., 2006, s.123). Bu anlama süreci daha okumanın ilk aşamasında -ilk okuma yazma- bile kendini gösterir. Metnin zorluk derecesi ve kullanılan dil anlamayı da etkilemektedir (Ferah, 2001, s.28).

Ancak öğrencilerin özellikle küçük yaşlarda metinlerin tür özelliklerinden ziyade metin içerikleriyle ilgilendikleri düşünüldüğünde asıl amacın farklı metin yapılarını öğretmek değil bu yapılarda okuduğunu anlamayı sağlamak olduğunu unutmamak gerekir (Yıldız, 2003, s.94-95). Bu sebeple metin yapıları bir bilgi alanı olarak değil, uygulama çalışmalarıyla anlamayı sağlayacak etkinliklerle öğretilmelidir. Bu öğretimde tür, plan, amaç ve anlatım gibi unsurlara (Burdurlu ve Kantarcı, 1971, s.24) dikkat çekme anlama sürecini de etkiler. Bu bilinçle yetiştirilen öğrenciler metinden ne elde etmek istediğini ve nasıl elde edeceğini daha iyi bilir (Blaha ve Bennett, 1993, s.166).

Metin yapısındaki farklılaşmanın okuma sürecini etkilemesi sebebiyle sınıf içinde yapılacak metin okuma ve inceleme çalışmalarında da bu farklılığa dikkat çekecek çalışmalara yer verilmelidir. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim

Programı'nda hazırlanacak soruların metnin özelliklerine göre düzenlenmesi ve tür farklılıklarının kavratılması istenmiştir:

"Değişik türlerde değişik konuların, değişik biçimde ele alındığı; bazı türlerde olayın, bazı türlerde düşüncenin ağırlık kazandığı sezdirilmelidir. Plan ve anlatım özellikleri de konu edilmelidir. Değişik türler üzerinde plan bilgisi geliştirilmelidir." (MEB, 2000, s.35)

2005 tarihli yeni Türkçe öğretim programı ile birlikte metinler tematik anlayışla incelenmeye, öğrencilere bilgilendirici, öyküleyici ve şiir türündeki farklı metin yapıları sunulmaya başlanmıştır. Bu durum, öğretmenlerin, öğretim sürecinde metinlerin yapı farklılıklarına da dikkat çekmeleri gerektiğini göstermektedir (Akyol, 2007-c, s.10).

Okuyucu metni anlama ve çözümleme sürecinde bazen kişisel yaşantılar ve görüşler sebebiyle metni anlamlandırmak yerine kendi görüşlerini doğrulama aracı olarak değerlendirebilir. Ancak metnin yorumlanması okuyucunun kişisel bakış açısından etkilense de temelde metni ve anlam birliklerini esas alan bir yapıda olmalıdır (Günay, 2001, s.50-52). Farklı yapıdaki metinlerde, okurun anlamayı gerçekleştirebilmesi için okuma sürecinde işlevsel bir bakış açısıyla metne ait her unsurun türe özgü amacını doğru belirlemesi gerekir (Özdemir, 1995, 146). Böylece okur, metin yapıları hakkındaki ön bilgilerini anlamayı sağlayacak şekilde kullanabilecektir.

Okuma ve metni çözümleme sürecinde bilgilendirici ve öyküleyici metinlerdeki açıklama, problem çözme, sebep-sonuç ilişkisi, kronolojik sıralama, karakterler, sahne gibi yapı özelliklerine dikkat edilmesi önemlidir (Fisher vd., 2008, s. 553-555). Öğrencilerin farklı metin yapılarıyla karşılaması sağlanırken üst başlık olarak belirlenen metin yapılarının (bilgilendirici, öyküleyici vb.) da farklı alt özelliklerini yansıtan örneklerine yer verilmesi gerektiği unutulmamalıdır. Örneğin bilgilendirici metin yapısının kavratılmasında sadece açıklayıcı metinler değil, kronolojik sıralama metinleri, karşılaştırma metinleri, problem çözme metinleri vb. ile de karşılaşmaları sağlanmalıdır (Gunning, 2005, s.329). Böylece öğrenciler metin yapıları farklılaşsa da okuduğunu anlama becerisi zayıflamayan bireyler olarak yetiştirilebilirler.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını, okuma alışkanlık ve ilgilerini tespit ederek okuma ilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki düzeyini belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumları hangi düzeydedir?

2. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları nelerdir?

3. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma ilgileri hangi tür ve içerikteki metinlere yöneliktir?

4. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin farklı türlerdeki metinlerde (bilgilendirici, öyküleyici, şiir) okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile farklı türlerdeki metinlerde (bilgilendirici, öyküleyici, şiir) okuduğunu anlama başarı puanları arasında nasıl bir ilişki vardır?

6. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin ilgi duydukları metin türü (bilgilendirici, öyküleyici, şiir) ile farklı türlerdeki metinlerde (bilgilendirici, öyküleyici, şiir) okuduğunu anlama başarı puanları arasında nasıl bir ilişki vardır?

Bu amaçlara ulaşabilmek için öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutumları Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından uyarlaması yapılan "Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği" ile ölçülmüştür.

Okuma ilgi ve alışkanlıklarına ilişkin veriler ilgili literatür taranarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Anket Formu" ile toplanmıştır.

Öğrencilerin farklı türlerdeki metinlerde (bilgilendirici, öyküleyici, şiir) okuduğunu anlama düzeyini belirleyebilmek için 6 metin ve 48 sorudan oluşan "Okuduğunu Anlama Testi" kullanılmıştır.

1.3. Önem

Son yıllarda farklı ülkelerde yapılan araştırmalar başta yetişkinler ve öğrenciler olmak üzere hemen her yaş grubunda okuma alışkanlıklarının zayıfladığını göstermektedir (Gambrell, 2005, s.588). Benzer şikâyetler Türkiye'de de sıkça duyulmakta ve büyük oranda okuma alışkanlığının yerleşmediğine ilişkin tespitler yapılmaktadır (İpşiroğlu, 1997, 39-48). Okumanın bir alışkanlık olarak yerleşmesi sadece belli bir yayın türünü sürekli izlemeyi içermez. Bir zorunluluk olmasa da okumaya düzenli vakit ayırmak, süreli yayınları ve kitapları okumak, kütüphane kullanma alışkanlığı kazanmak gibi pek çok unsur okuma alışkanlığıyla yakından ilgilidir.

İlköğretimin ikinci kademesi okuma alışkanlığının kazandırılmasında kritik bir dönemdir. McCoy vd. (1991) tarafından yapılan bir araştırmada yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerin okuma düzeylerinde bir düşüş olduğu tespit edilmiştir. İlköğretim sürecinin kendi içinde bile beşinci ve sekizinci sınıflar karşılaştırıldığında sekizinci sınıfların daha düşük okuma ilgisine sahip oldukları görülmektedir (Suna, 2006, s.52). 7, 8 ve 9. sınıflar üzerinde gerçekleştirilen farklı bir araştırmada ise sınıf seviyesi ilerledikçe okumayı sevmediğini belirten öğrenci sayısında artış olduğu tespit edilmiştir (Beresford, 1997, s.5). Bu yapıdaki pek çok araştırma ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin genel anlamda okuma motivasyonlarının ve ilgilerinin düşük olduğunu göstermektedir (Unrau ve Schlackman, 2006). Bu sebeple bu dönemdeki öğrenciler üzerinde sıklıkla durum tespitinin yapılması ve belirlenen ilgiler doğrultusunda okullarda, öğrencilerin okuma alışkanlığını kazanmalarını destekleyecek etkinliklere ve programlara yer verilmesi önemlidir.

Öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve bunu etkileyen faktörlerin nitelikleri hakkında pek çok araştırma yapılmıştır. Ancak bu araştırma sonuçlarında fikir birliğine varılan öğrencilerin "neyi neden okudukları" sorusunun cevabı yoktur. Son yıllarda her yaş grubunda edebî eserlerin okunma oranlarının düştüğünden şikâyet edilmesi de bu ilgi farklılaşmasını destekler niteliktedir (Creel, 2007, s. 46).

İlköğretim ikinci kademe hayat boyu okuma alışkanlığının yerleştirilmesinde kritik öneme sahip bir süreci ifade eder. Bu yıllarda ergenlik öncesi/ergenlik döneminde bulunan öğrenciler fiziksel, duygusal ve zihinsel anlamda pek çok

değişiklik yaşarlar. Bu dönem, başta okuma alışkanlığı olmak üzere pek çok alışkanlığın yerleşmesi için uygun bir dönemdir (Sanacore, 2000, s.157). İlköğretim yıllarında yerleştirilecek alışkanlıklar, ilerleyen yaş dönemlerini de etkileyeceği için toplumun sağlıklı bireylere sahip olması ve daha iyi bir sosyal yapıya ulaşmanın da yolunu açacaktır.

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının, ilgilerinin ve alışkanlıklarının tespit edilmesi daha sağlıklı bir okuma eğitiminin zeminini hazırlayacaktır. Ayrıca okumanın bir alışkanlık olarak yerleştirilmesinde öğrencilerin okuma ilgilerinin bilinmesi ve yapılacak çalışmaların bu doğrultuda düzenlenmesi önem arz eder. Okumaya yönelik tutum, ilgi, alışkanlık ve okuduğunu anlama seviyesinin birbirini etkileme düzeylerinin belirlenmesi de bu açıdan değerlendirilmelidir. Okuma, anlama ve okuma alışkanlığı sürecini etkileyen faktörler belirlenirse eğitim süreci daha nitelikli planlanabilir. Bu araştırmada ulaşılan sonuçların ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının geliştirilmesi için yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmada;

1. Öğrencilerin bütün sorulara içtenlikle cevap verdikleri,
2. Elde edilen verilerin öğrencilerin gerçek durumlarını yansıttığı,
3. Ölçme araçlarına verilen cevapların kontrol edilen değişkenler dışındaki etkenlerden aynı derecede etkilendiği

varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Ankara ili merkez ilçelerinde farklı sosyoekonomik çevreleri temsilen seçilen 7 okul ve 390 öğrenciyle,
2. Verilerin elde edilmesinde kullanılan “Okuma Alışkanlığına İlişkin

Tutum Ölçeği", "Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Anket Formu" ve "Okuduğunu Anlama Testi"nin sonuçlarıyla,

sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okuma: Tinker ve McCullough'a (1968: s.8) göre okuma, geçmiş yaşantılarla oluşturulan anlamların yazılı ve basılı sembollerle tanınması, hatırlanması ve algılanmasıdır.

Anlama: Anlama; "1.Bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak. 2. Yeni bilgileri eskileriyle bir araya getirerek sonuç niteliğinde başka bir bilgi edinmek"tir (TDK, 2005, s.101).

Tutum: Deneyimler sonucu organize edilen, ilgili durum ve nesneye karşı kişinin tepkileri üzerinde yönlendirici ya da aktif etkiye sahip duyuşsal ve zihinsel hazır olma durumudur (Allport, 1967, s.8).

Alışkanlık: "1. Genel olarak, kullanma ile kolay ve alışılmış bir hal alan ve bilinçli düşünmeyi ve dikkat toplamayı gerektirmeden yapılan öğrenilmiş bir tepki ya da davranış türü. 2. Uzun kullanma ve yinelemeler sonucu bedensel ya da anlıksal bir etkinliğin (faaliyetin) giderek oturaklaşıp daha kolay, çabuk ve kusursuz biçimde yapılması eğilimi ya da yetisi. 3. uzun süreli yinelemeler sonunda bilinçsiz olarak ve kendi kendine kolayca ve farkında olmadan yapılan işler." (Öncül, 2000, s.34)

Okuma Alışkanlığı: Okuma alışkanlığı; "bireyin bir gereksinim olarak algılaması sonucu okuma eylemini yaşam boyu sürekli, düzenli ve eleştirel bir biçimde gerçekleştirmesidir." (Yılmaz, 2000, s.453)

İlgi: Bireylerin, zorlama olmaksızın yapmaktan hoşlandıkları etkinlik veya etkinlik alanları ilgileri oluşturur (Erkuş, 2006, s.73).

Metin: Metin, "belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür." (Günay, 2001, s.33) Bu yönüyle metin anlamlı bir yapı bütünüdür.

1.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okuma ilgi ve alışkanlıkları, okumaya yönelik tutum ve farklı metin türlerinde okuduğunu anlama ile ilgili Türkiye'de ve dünyada yapılan uygulamalı çalışmaların kapsam, yöntem ve sonuçları değerlendirilmiştir.

Değerlendirmeye çalışılan araştırmaların bir bölümü **okumaya yönelik tutum ve okuma alışkanlığı** hakkında yapılan araştırmalardır.

Davies ve Brember (1995) 2., 4. ve 6. sınıfta eğitim gören 218 öğrenci üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğrencilerin okuma tutumları ve alışkanlıklarını belirlemeye çalışmışlardır. Öğrencilere yöneltilen anket sorularıyla öğrencilerin tutumları, okuma kaynakları ve ilgi duydukları türler tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler ailelerinin ya da öğretmenlerinin kendilerine bir şey okumalarından daha çok kendi başlarına yaptıkları okumalardan hoşlanmaktadırlar. Ayrıca öğrenciler süre olarak bakıldığında okulda okumaya evden daha çok zaman ayırmaktadırlar. Evde yapılan okumalarda ise mutfak ve yatak odası en sık kullanılan okuma mekânlarıdır.

Öğrencilerin kitaba ulaşma yollarında öncelikle sahip oldukları kitaplar öne çıkmaktadır. Evdeki kitaplıkta bulunan kitaplar ilk başvurulan eserlerdir. Bunu sırasıyla okul kitapları ve kütüphaneden alınan kitaplar izlemektedir. Okunan türler içinde en çok hikâyelerin tercih edildiği belirlenmiştir. Bunu çizgi romanlar/resimli dergiler, şiirler ve dergiler izlemiştir.

Kovacıoğlu (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine aile ve çevrenin etkisini belirleyerek okumaya karşı tutum ile okuma düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın çalışma evreni İstanbul'da Sarıyer ve Eyüp ilçelerindeki iki ilköğretim okulunda bulunan 146 ikinci sınıf öğrencisidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak; okuduğunu anlama düzeyini ölçme testi, okumaya yönelik tutumları belirleyen bir cümle tamamlama testi ve öğrencilerin annelerine uygulanan okuma alışkanlıkları ile ilgili bir anket kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan okuduğunu anlama düzeyleri düşük öğrencilerin evlerinde kitap, dergi ve gazete bulunma oranlarının da düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Okuduğunu anlama düzeyleri yüksek olan öğrencilerde ise tersi bir durum söz konusudur. Yine benzer şekilde okul öncesi dönemde

çocukları ile birlikte kitap okumaya vakit ayıran ailelerin çocukları ayırmayanlara oranla okuduğunu anlama testinde daha başarılı olmuşlardır. Ayrıca öğrencilerin okumaya yönelik tutumu ile okuduğunu anlama düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okuduğunu anlama düzeyleri daha yüksek olan öğrencilerin okuma faaliyetlerine daha olumlu yaklaştıkları görülmüştür. Elde edilen bulgular sonucunda okuma alışkanlığının ve ilgisinin okuduğunu anlama düzeyini de olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Ünal (2006) tarafından ilköğretim 5. sınıflar üzerinde gerçekleştirilen çalışmanın amacı Eskişehir ilindeki ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma beceri düzeyleri ile okumaya ilişkin tutumları ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın verileri 14 ilköğretim okulundaki 1012 beşinci sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak eleştirel okuma ölçeği, okumaya ilişkin tutum ölçeği ve okuduğunu anlama testleri kullanılmıştır.

Araştırma sonuçları incelendiğinde okumaya ilişkin tutum ile eleştirel okuma becerisi arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca okuduğunu anlama düzeyi ile eleştirel okuma becerisi arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

Özbay vd. (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma örneklemini 2005-2006 öğretim yılı bahar yarıyılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda eğitim gören toplam 320 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilen 30 maddelik tutum ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre süreli yayın takip eden öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumları takip etmeyen öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. Benzer şekilde kitap okuma sıklığı yüksek olan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının da yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Yapılan araştırmalar okuma tutumu ile okuma alışkanlığı arasında bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçlarından öğrencilerin okuma

alışkanlıklarının geliştirilmesinde tutum düzeylerinin yükseltilmeye çalışılmasının etkili sonuçlar verebileceğini çıkarmak mümkündür.

Değerlendirilen araştırmaların bir diğer grubunu **okuma tutumu ve okuduğunu anlama başarısı** arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışanlar oluşturmaktadır.

Roettger vd. (1979) ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı düzeyleri ile okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada, 3-6. sınıflarda eğitim gören toplam 697 öğrenciyi örneklem grubu olarak kullanmıştır. Ölçme sürecinde öğrencilere okumaya yönelik bir tutum ölçeği ve okuduğunu anlama seviyesinin belirlenmesi için IOWA okuduğunu anlama testi verilmiştir. Araştırma sonucuna göre okuma tutumu ve okuduğunu anlama başarısı arasında pozitif yönde ama düşük oranlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Elliot (1983) tarafından yapılan araştırmanın amacı da okuma tutumu ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Araştırma örneklemi üç farklı okuldan seçilen toplam 1040 kişilik 3. ve 6. sınıf öğrencileridir. Araştırma sürecinde bu öğrenciler üzerinde bir okuduğunu anlama başarı testi (Gates-MacGinitie Reading Test) ve okumaya yönelik tutum ölçeği (Estes Reading Attitude Scale) uygulanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre 3. sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından okuduğunu anlama başarıları incelendiğinde başarı düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. 6. sınıf öğrencilerinde ise kız öğrenciler lehine anlamlı bir sonuç bulunmuştur. Okuma tutumu ve okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkiye ait değerlendirme sonucunda bir ilişkinin bulunduğu ancak bunun istatiksel anlamda önemsiz olduğu sonucuna varılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlayan **Mustachio (1990),** araştırmasını toplam 81 kişilik üniversite üçüncü sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği üniversite öğrencileri bir okuma gelişim programına katılan bireyler arasından seçilmiştir. Veriler Mikulecky tarafından geliştirilen 20 maddelik okuma tutum ölçeği ve program sonundaki okuma gelişim puanlarının karşılaştırılmasıyla elde edilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre de okuma tutumu ve okuduğunu anlama düzeyi arasında .02

düzeyinde bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Bu durum tutum ile okuduğunu anlama düzeyi arasında çok düşük bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Brown (1992) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, okuma tutumu ve okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Araştırma 60 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Ölçme sürecinde ise öğrencilerin öz düzenleme, okuma tutumu ve okuduğunu anlama düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonuçları genel olarak incelendiğinde okuma tutumu ile okuduğunu anlama başarısı arasında bir ilişkinin varlığı belirlense de anlamlı bir ilişki düzeyi tespit edilememiştir. Ancak öğrencilerin akademik öz değerlendirme düzeyleri ile okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca okuma öz düzenleme becerileri ile okuduğunu anlama başarısı arasında da anlamlı bir ilişki vardır. Ancak bu ilişkinin yönü yani hangi becerinin diğerini etkilediği hakkında bir sonuca ulaşılamamıştır. Cinsiyet açısından değerlendirildiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla okuma öz düzenleme beceri düzeyi ile okuma tutumlarında daha yüksek değerlere sahip oldukları anlaşılmıştır.

Okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan çalışmalarda çoğunlukla bu iki başlık arasında pozitif yönde bir ilişkinin var olduğu tespit edilmiştir. Ancak ilişki düzeyi yüksek değildir.

Yapılan çalışmalardan bir diğeri de **okuma alışkanlığı ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkiyi** tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Data ve MacDonald-Ross (2002) üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada 365 öğrencinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma alışkanlıklarını belirleyerek okuduğunu anlama düzeyi ile okuma alışkanlığı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmıştır. Öncelikli olarak öğrencilere iki metin ve bu metinlere ait sorulardan oluşan okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik olarak da düzenli gazete ve dergi okuyup okumadıkları, okuyorlarsa bunların isimleri, en son okunan kitabın ne zaman bitirildiği ve isminin ne olduğu soruları yöneltilmiştir.

Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde okuduğunu anlama düzeyi ile okuma alışkanlıklarının niteliği arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Sonuçlara göre

en son okunan kitabın üzerinden 3 ay ve daha fazla geçenlerin okuduğunu anlama düzeyleri daha düşük çıkmıştır. Yine daha çok magazin haberlerini içeren gazeteleri okuyanların da benzer şekilde diğer gazeteleri okuyanlara oranla okuduğunu anlama düzeyleri daha düşüktür.

Sonuçlar okuma alışkanlığının da okuduğunu anlama düzeyi üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkartır niteliktedir. Hatta okunan malzemenin niteliği bile okuduğunu anlama düzeyini etkilemiştir.

Benzer yapıdaki karşılaştırma araştırmalarından bir diğerinde de **okuma ilgisi ve okuduğunu anlama** arasındaki ilişki ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Bray ve Barron'un (2003) araştırması öğrencilerin ilgi duydukları metinler ile okuduklarını anlama becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacını taşımaktadır. Bu amaçla öğrencilere okuma pasajları ve bu pasajlara ait okuduğunu anlama soruları verilmiştir. Araştırma sürecinde 98 farklı pasaj kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 1998-1999 döneminde ulusal bir okuduğunu anlama testinin geliştirilme sürecinde elde edilmiştir. 4-8. sınıflarda eğitim gören 19735 öğrenci araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır. Öğrenciler okudukları ve cevapladıkları pasajlara ilişkin metni ilgi çekici bulup bulmadıklarına yönelik soruya da cevap vermişlerdir. Bu metinlerde kurgu, bilgilendirici, kurgu olmayan, şiir, fabl, halk hikâyesi, biyografik skeçler, yönergeler, deneme, mektup, röportaj ve gazete başyazılarına yer verilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf seviyesi yükseldikçe ilginin azaldığı tespit edilmiştir. Okuma ilgisi ile okuduğunu anlama başarısı arasında ise .06 seviyesinde düşük düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Okuma ilgi ve alışkanlıkları üzerine yapılan çalışmalarda okuma alışkanlığının kazanılmasında etkili olan çeşitli faktörler değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Penney (1972) araştırmasında 7. sınıf öğrencilerinin okuma ilgileri ile televizyon izleme ilgileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaca uygun olarak araştırma örneklemine alınan 361 yedinci sınıf öğrencisine anketler uygulanmıştır. Bu anketlerle öğrencilerin okuma ilgileri ve televizyonda izledikleri programlardan hareketle televizyon izleme ilgileri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrenciler alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyi temsil edebilecek bölgelerden seçilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar macera, dinî içerik, resim ve müzik, eğlence-spor ve oyun, komedi-eğlence ve bilgilenme alt başlıkları altında değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda sadece bilgilenme alt boyutunda üst sosyoekonomik çevre öğrencilerinde okuma ve televizyon izleme alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Levan'ın (1981) araştırmasında 7. sınıf öğrencilerinin boş zamanlarında gerçekleştirdikleri okuma faaliyetleri ve okuma alışkanlıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma örneklem grubunda 3 ayrı sınıfta eğitim gören 68 yedinci sınıf öğrencisi bulunmaktadır. Öğrencilere 27 soruluk bir anket formu uygulanmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin yaklaşık %30'u bir yılda 25'ten fazla kitap okuduğunu belirtmektedir. %21'i ise yılda 1-5 arası kitap okumaktadır. Öğrencilerin yarıya yakını (%44) ise okuma için haftada 2 saate yakın süre ayırdığını belirtmektedir. %27'lik bir grup ise 3-5 saat arasında bir süre ayırmaktadır. Öğrenciler okuma için çoğunlukla hafta sonları ve akşam yatmadan önce zaman ayırmaktadır. Okunan kitaplara ise çoğunlukla kitap kulüpleri, kitapçılar ve okul kütüphanesi vasıtasıyla ulaşılmaktadır.

Okuma alışkanlığını bilim-kurgu eserleri üzerinden incelemeyi amaçlayan **Zipperer (1985)** çalışmasını 12 beşinci ve sekizinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirmiştir. Çalışma betimleyici niteliktedir. Öğrenciler her sınıftan üç kız ve üç erkek öğrenci olmak üzere bu tür eserlere ilgi duyan öğrenciler arasından seçilmiştir. Veriler görüşme yöntemiyle toplanmıştır.

Yapılan değerlendirmelerle öğrencilerin bu kurgu metinleri seçme gerekçeleri açıklanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin bu metinleri seçme gerekçelerine ilişkin yaptıkları açıklamaları şu başlıklar altında toplamak mümkündür: Hem 5. hem de 8. sınıf öğrencileri kişisel özellikleri gereği geleceğe ait tahminler yapmaktan hoşlandıklarını belirtmektedirler. Ayrıca bu öğrencilerin bilim ve teknoloji alanında geniş bir hayal güçleri ve kavrama yeteneklerinin olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler aynı zamanda bu metinlerin geleceğin dünyasının şekillenmesinde insanların hayal güçlerini harekete geçirerek katkısı olduğunu da düşünmektedir. Bu eserlerde tercih edilen karakterler ise kendi yaş ve cinsiyetlerindeki kahramanlardır.

Süreli yayınlardaki okuma alışkanlığını tespit etmeyi amaçlayan **Yeşiltaş (1988),** araştırma evrenini üniversite eğitimi alan kız öğrenciler olarak belirlemiştir.

Bu amaçla İstanbul Çemberlitaş Kız Yurdu'nda kalan 200 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan 35 maddelik bir anket kullanılmıştır. Veri toplama aracının geliştirilme sürecinde 6 öğrenci üzerinde bir ön uygulama yapılarak anlaşılmayan bölümler yeniden düzenlenmiştir.

Araştırma bulgularında ulaşılan ilk sonuç öğrencilerin gazete okuma sıklığına ilişkindir. Öğrenciler büyük oranda (%40.5) "arada sırada" gazete okuduklarını belirtmektedirler. Her gün gazete okuyan öğrencilerin oranı %20'dir. Gazete okumama nedenlerine ilişkin yöneltilen soruya verilen cevaplarda yaklaşık üçte birlik bir oranla (%36) "maddi olanaksızlıklar" gerekçesi öne çıkmıştır. Bunu "zaman yetersizliği" (%29) izlemektedir. Düzenli okunan gazete sayısında %17.5 ile "bir gazete" seçeneği öndedir. Günde iki gazete okuduğunu söyleyen öğrenciler %1.5 oranındadır. Öğrencilerin dergi okuma oranlarına bakıldığında %66.5 dergi okumadığı cevabını vermiştir.

Üniversite eğitimi alan öğrencilerin gazete okuma gerekçelerinde büyük oranla (%83) "çevrede ve dünyada olanları öğrenme" ihtiyacı öne çıkmıştır. Gazete okuma sürelerini tespite yönelik yöneltilen anket sorusu sonuçlarına göre, öğrencilerin %40'ı gazete okumaya "31-60 dakika" zaman ayırdığını belirtmektedir. Gazete okumaya ayırdığı zamanın azaldığını belirtenler ise bu azalmada özellikle "zamanım yok" (%35) gerekçesini ileri sürmüşlerdir.

Gazetelerin ilk okunan sayfalarına ilişkin yöneltilen soru aslında öğrencilerin ilgilerini de belirlemeye yöneliktir. Bu soruya öğrencilerin yaklaşık dörtte üçü (%71.5) "ilk sayfa" cevabını vermiştir. Bunu "köşe yazıları" (%18.5) seçeneği izlemektedir. En fazla ilgi duyulan bölümlerde ise ağırlık "köşe yazıları" (%22.1), "iç haberler" (%17.5), "sanat kültür" (%14.8) ve "dış haberler"dedir (%10.9).

Okuma alışkanlığı kazanmada halk kütüphanelerinin önemine dikkat çeken **Yılmaz** (1990), araştırmasında okuma alışkanlığı ve halk kütüphanesi kullanma arasındaki ilişkiyi tespite çalışmıştır. Araştırmanın amacı Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesinin 12-24 yaş arasındaki okuyucularının okuma alışkanlıklarında nasıl bir etkisinin olduğunu ve bu etkinin düzeyini belirlemektir. Araştırmayla kütüphanenin, genç okuyurların okuma alışkanlığı kazanmalarında yetersiz kaldığı noktalar aydınlatılmaya çalışılmıştır. Araştırma betimsel niteliktedir.

Veri toplama tekniği olarak gözlem, görüşme ve anket kullanılmıştır. Çalışma sürecinde öncelikle araştırmacı kütüphaneyi kullanmış ve gözlemlerle veri toplamıştır. Bir sonraki aşamada kütüphane görevlileri ve okuyucularla görüşmeler yapılmıştır. Uygulama öncesinde ve sonrasında anketin uygulandığı okuyucularla görüşülerek anketin güvenirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Uygulama döneminde Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesine 536 öğrenci gelmiş, 181 okuyucuya anket uygulanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre okuyucuların büyük çoğunluğunu ilk ve ortaöğretim kurumlarındaki öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrenciler de genellikle ödev yapmak ve ders çalışmak için kütüphaneyi kullanmaktadırlar. Ayrıca okuyucuların sadece %10.6'sı kayıtlı kullanıcıdır. Örneklem grubunun yarıya yakını (%48.1) boş zamanlarını televizyon izlemek ve radyo dinlemekle geçirmektedir. Öğrencilerin ancak %29.2'si kitap, dergi, gazete vb. okuyarak boş zamanlarını değerlendirmektedir. Boş zamanlarını kütüphaneye giderek değerlendiren öğrencilerin oranı ise %4.9'dur.

Araştırmada kütüphane kullanımına ilişkin sorulan sorular yanında kitap okuma alışkanlığına ilişkin sorulara da yer verilmiştir. Bu sorular sonucunda öğrencilerin bir yılda ders kitabı dışında okudukları kitap sayısına bakılarak yapılan tasnifte öğrencilerin ancak %4.4'ünün "çok okuyan okuyucu" olduğu tespiti yapılmıştır. Bu öğrencilerin %38.7'sinin "orta düzeyde okuyucu", %42'sinin "az okuyan okuyucu", %9.9'unun ise "okuyucu olmadığı" sonucuna varılmıştır. Sonuçlar örneklem olarak seçilen öğrenci grubunun büyük oranda okuma alışkanlığına sahip olmadığını ortaya çıkarmıştır.

Öğrencilerin kitaba ulaşmada çoğunlukla (%39.2) "satın alma"yı tercih ettikleri görülmüştür. Bunu sırasıyla arkadaşlardan ödünç alma (%27.1), evdeki kitaplıktan seçerek okuma (%9.4) ve kütüphanelerden ödünç alma (%8.8) izlemektedir. Okurların kitap okuma gerekçelerinde ilk sırayı kendini geliştirme (%43.1) isteği yer almaktadır. Ancak bu istek kadar boş zamanlarını değerlendirme (%26.5) ve eğlenme (%13.3) istekleri de öne çıkmaktadır.

Öğrencilerin okuma ilgilerine yönelik olarak hazırlanan sorulardan hoşlanılan kitap türlerinden %40.9'la "roman-hikâye"nin ilk sırada olduğu anlaşılmaktadır.

Bunu diğer edebi türler izlemektedir. Bilgi edinme amacıyla okunan fen ve sosyal bilimler alanındaki kitapların toplam oranı %26.4'tür.

Araştırmacının okuyucularla yaptığı görüşmeler de öğrencilerin kütüphaneyi büyük oranda ödev yapmak amacıyla kullandıklarını ve ders kitabı dışında ödünç kitap almadıklarını (%73.5) ortaya koymaktadır.

Bayram'ın (1990) araştırmasında da okuma alışkanlığı kazanmada kütüphanelerin önemine dikkat çekilmiştir. Araştırma özellikle gezici kütüphanelerin okuma alışkanlığı kazanmadaki etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Yenimahalle Gezici Halk Kütüphanesinin uzun bir süredir hizmet verdiği Ankara Aydınlıkevler İlkokulu öğrencileri çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Bu çalışmayla araştırmacı; Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi'ne bağlı Gezici Kütüphane'nin Aydınlıkevler İlkokulu öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmalarında etkili olup olmadığını araştırarak hizmetin düzeyini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma evreni olarak belirlenen Aydınlıkevler İlkokulu öğrencilerinden 3, 4 ve 5. sınıfta eğitimlerini sürdüren 1350 öğrenciden rastgele örnekleme yoluyla seçilen 450 öğrenciye anket uygulanmıştır. Anketin yanı sıra okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerle de görüşmeler yapılmış, gezici kütüphanenin hizmet sürelerinde gözlemlerde bulunulmuştur.

Öğrencilere uygulanan anket sonuçlarının verildiği bölümde öncelikle sınıf, cinsiyet ve aile eğitim düzeyleri hakkındaki veriler incelenmiştir. Öğrencilerin okuma düzeylerine ilişkin yöneltilen soruya verilen cevaplardan öğrencilerin %13.5'inin "çok okuyan okuyucu", %29.3'ünün "orta düzeyde okuyan okuyucu", %41.8'inin "az okuyan okuyucu" ve %15.4'ünün "okuyucu olmayan" grupta bulunduğu belirlenmiştir. Ailelerin eğitim düzeyleri ile öğrencilerin okuma seviyeleri arasında yapılan karşılaştırmada aile eğitim seviyesi yükseldikçe okuma alışkanlığının da arttığı sonucuna varılmıştır. Üniversite mezunu ebeveyn çocuklarında okuma oranı %43.1'e çıkmaktadır.

Öğrencilerin hoşlandıkları kitap türlerine ilişkin değerlendirilen verilere göre öğrencilerin %50'si "çizgi roman", %31.3'ü "hikâye", %15.6'sı "roman" ve %3.1'i "şiir" türünde eserlerden hoşlandıklarını ifade etmişlerdir. Ancak en çok beğenildiği ifade edilen çizgi roman türündeki kitaplar gezici kütüphanede bulunmamaktadır. Bu durum öğrencilerin %55.7'lik bir diliminin "kütüphane koleksiyonunun okumaya

değer kitapları barındırmadığı" yargısında bulunmalarına yol açmaktadır. Öğrencilerin kütüphanede kitabın dışında %36.6'lık bir oranla "dergi" ve %22.9'luk bir oranla "gazete"lerin bulunmasını da istemesi kütüphanelerin süreli yayınlar açısından da yeterli olması gerektiği gerçeğini ortaya çıkarmaktadır.

McCoy vd. (1991) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öncelikle üniversite öğrencilerinin bağımsız okuma alışkanlığı incelenmiştir. Böylece lise döneminden üniversiteye kadar olan süreçteki okumadaki düşüşün sebepleri tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla Kentucky'deki devlet destekli bir üniversitenin "Gelişimsel Okuma" dersine kayıtlı 100 öğrenciye 19 maddelik bir anket uygulanmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre yedinci ve sekizinci sınıflarda okuma düzeyinde bir düşüş tespit edildiği için çalışmanın ikinci aşamasına geçilmiştir.

Çalışmanın ikinci aşamasında üniversite bölgesinde bulunan ortaokuldaki 80 yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisi ile kırsal bölgede bulunan bir okuldaki 79 öğrenci örnekleme dâhil edilmiştir. 159 öğrenciye daha önce üniversitede uygulanan anketin bir benzeri (25 maddelik) uygulanmıştır. Anketlerden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin önemli bir bölümü ilkokul öğrencileri gibi bağımsız okumadan zevk aldıklarını belirtmektedirler. Ancak yedinci ve sekizinci sınıf düzeyinde öğrencilerin okuma alışkanlıklarında düşüş görülmektedir. Dinlenme ve eğlenme amacıyla yapılan okuma, eğlence faaliyetleri içinde son sırada yer almaktadır.

Devrimci (1993) çalışmasında ilkokul 5. sınıfa giden öğrencilerin okuma alışkanlıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada okuma alışkanlığı üzerinde etkisi olduğu düşünülen ailelerin sosyoekonomik düzeyleri, ebeveynin öğrenim durumları ve cinsiyet değişkenleri incelenmiştir. Araştırmanın evrenini Ankara merkez ilçelerde bulunan ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma için seçilen örneklem toplam 200 öğrenciden oluşmaktadır.

Örnekleme alınan öğrencilerin okuma alışkanlıklarını belirleyebilmek amacıyla 25 sorudan oluşan bir anket formu geliştirilmiştir. Soruların iki tanesi açık uçlu, 23 tanesi kapalı uçludur. Örneklem grubunun ailelerinin eğitim düzeyleri incelendiğinde alt ve üst sosyoekonomik düzeyler arasında eğitim seviyeleri arasında belirgin farklılıklar tespit edilmiştir.

Öğrencilerin boş zamanlarını nasıl değerlendirdiklerine ilişkin yöneltilen soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde %22.5 ile "Kitap+Oyun" seçeneğinin en yüksek orana sahip olduğu görülmüştür. Bunu sırasıyla "Kitap" (%19), "Kitap+Oyun+Televizyon" (%16.5), "Oyun+Televizyon" (%13.5) ve "Oyun" (%11) seçenekleri izlemiştir. Kitap okumayı sevip sevmediklerine ilişkin yöneltilen soruya ise öğrenciler %96.5 oranla evet cevabını vermişlerdir. Boş zamanlarını kitapla değerlendiren öğrencilerin %22'si kız, %16'sı erkek öğrencilerdir.

Okumaya karşı olan ilginin belirlenmesinde ve alışkanlığın oluşmasında önemli etkileri olan, tercih edilen türlerle ilgili yöneltilen soruya %15.5 ile en yüksek oranda "hikâye" cevabı verilmiştir. Bu türü roman (%14), dergi (%12.5), hikâye ve şiir (%12.5), hikâye ve ansiklopedi (%10.5), hikâye ve dergi (%10), hikâye ve resimli kitap (%9), çizgi roman (%8) ve ansiklopedi (%8) takip etmiştir.

Öğrenciler ders kitabı dışında kitaba sahip olup olmadıkları sorusuna %74.5 oranında sahip oldukları cevabını vermişlerdir. Yine öğrenciler %74.5'lik bir oranla ailelerinin kendilerine boş zamanlarında okumaları için kitap aldıklarını belirtmektedirler.

Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmasında ailelerinin ve okul öncesi dönemin etkilerini belirleyebilmek için ailelerin kendilerine okul öncesi dönemde kitap okuyup okumadıkları sorulduğunda öğrencilerin %63'ü "evet" cevabını vermiştir. Soruya evet cevabını veren öğrencilerin %75'i üst, %51'i alt sosyoekonomik gruptaki çocuklardır. Okuma alışkanlığı kazanmada aileler kadar önemli bir etkiye sahip olan öğretmenlerle ilgili olarak öğrencilere, öğretmenlerinin kendilerini okumaya yöneltip yöneltmediği sorulmuş ve %95.5 ile "evet" cevabı alınmıştır. Öğretmenlerin %81'i kitap okuma alışkanlığını yerleştirmek için sözlü uyarıları kullanırken, %6'sı doğrudan kitap okutmayı tercih etmektedir. Aile ve öğretmenden sonra okuma alışkanlığını kazanmada önemli etkisi olan arkadaş çevresiyle ilgili sorular da yöneltilmiştir. Öğrencilere arkadaşlarıyla kitap alış verişi yapıp yapmadıkları sorulduğunda %73.5 oranında "evet" cevabı alınmıştır. Kitap alış verişi yapan öğrencilerin %36'sı ders kitabı, %25.5'i roman ve hikâye, %12'si dergi alışverişi yapmaktadır.

Okuma hatalarının okuma alışkanlığına etkisini araştıran **Mavi (1995),** Ankara'daki ilköğretim okullarında 1993-1994 öğretim yılında 6. sınıfta öğrenim

gören öğrencilerin okuma alışkanlıkları ile okumadaki hatalı davranışlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma evreni olarak Altındağ, Keçiören ve Mamak ilçelerindeki ilköğretim altıncı sınıf öğrencileri belirlenmiş ve örneklem olarak seçilen okullardan 156 öğrenciyle uygulama yapılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçlarını anket, okuma parçasına ait anlama soruları ve öğretmen görüşme formu oluşturmaktadır.

Çalışmanın ilk aşamasında öğrencilerin sesli ve sessiz okuma hataları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu hatalar vücut ve baş sallama, ses çıkarma, dudak kıpırdatma, heceleyerek okuma, kelime sonlarını yutma, parmakla ve kalemle izleme, noktalama işaretlerine dikkat etmeme, ses tonu ve vurguya dikkat etmeme, dik oturma ve göz-kitap aralığı mesafesini ayarlayabilme başlıkları altında değerlendirilmiştir. Ayrıca yöneltilen sorularla öğrencilerin anlama düzeyleri ve anlama hızları da tespite çalışılmıştır.

Öğrencilerin okumaktan hoşlandıkları türe ilişkin elde edilen verilerin dağılımına bakıldığında %54.49 ile en büyük oranın "hikâye"ye ait olduğu tespit edilmiştir. Bunu %22.44 ile "roman", %9.61 ile "şiir" ve %8.97 ile "çizgi roman" izlemektedir. Açık uçlu olarak sorulan en son okudukları kitap isminde ise yine büyük oranda hikâye ve roman türünde eserler bulunmaktadır. En son okunan kitabın bitirilme sürelerine bakıldığında ise öğrencilerin %53.85 ile 1 haftadan az sürede, %35.90 ile 1-3 haftada, %7.69 ile 4-6 hafta ve %2.56 ile 7 haftadan fazla sürede kitaplarını okuyup bitirdikleri görülmüştür.

Öğrencilerin ders kitabı dışında okudukları yayın türlerinin dağılımına bakıldığında %51.28'le "dergi"ler öne çıkmaktadır. Bunu yine bir süreli yayın olan gazete (%37.18) izlemiştir. Öğrencilerin %8.98'i "gazete-dergi", %1.92'si "diğer" ve %0.64'ü "broşür-bülten" seçeneklerini işaretlemişlerdir. Öğrencilerin gazete okuma durumlarında ise %88.47 oranında "evet" cevabı alınmıştır. Gazete okuma sıklığına ilişkin verilerde ise %31.41 ile "haftada bir" seçeneği öndedir. "Her gün" gazete okuduğunu söyleyen öğrenciler %26.28, "haftada iki üç" defa okuyanlar %25.64, "ayda bir" okuduğunu söyleyenler %12.18'dir. Öğrencilerin her gün gazete okuyamama nedenlerini tespite yönelik yöneltilen anket sorusuna alınan cevaplara bakıldığında %57.05 ile "zamanım yok" seçeneği en büyük dilimi oluşturmaktadır.

Okuma alışkanlığında çevre etkisinin belirlenmesine yönelik olarak yöneltilen soru cevaplarına göre öğrencileri okumaya yönelten kişi dağılımında %67.31 ile "kendi istekleri" ön plana çıkmıştır. %16.67 "ailesinin", %10.26 "öğretmenlerinin" ve %5.76 "arkadaşlarının" okumaya yönlendirdiğini ifade etmektedir.

Okuma alışkanlığını olumsuz yönde etkileyen faktörlerin tespiti için yöneltilen sorudan elde edilen bulgularda "zaman yetersizliği" (%38.46) seçeneği öne çıkmıştır. Bunu "aile ortamı" (%31.41) ve "maddi olanaksızlıklar" (%14.74) seçenekleri izlemiştir. Okumayı engelleyen faktörlerden biri olarak görülen maddi olanaksızlıkları engellemede en önemli araçlardan biri olan kütüphanelere ilişkin öncelikle öğrencilerin sınıf ve okul kitaplıklarını kullanma düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin yaklaşık üçte ikisi (%60.26) sınıf ve okul kitaplıklarını kullanmadıkları cevabını vermiştir. Öğrencilerin okul ve sınıf kitaplıklarını kullanma oranları %39.74 olarak tespit edilmiştir.

Jostes (1993) öğrenme güçlüğü çeken 7. sınıf öğrencilerinin boş zamanlarındaki okuma alışkanlığı zayıflığını gidermek amacıyla bir program geliştirmiştir. Çalışma 15 öğrenme güçlüğü çeken öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. 12 haftalık bir süreçte öncelikle, hazırlanan program doğrultusunda öğrenciler için sessiz okumayı güçlendirecek etkinliklere yer verilmiştir. Bir süre sonra da öğrenciler bu program dışında evde boş zamanlarında okumaları için teşvik edilmeye başlanmıştır. Süreç sonunda yapılan ölçümlerde programa katılan öğrencilerin okuma tutumları, okuma alışkanlıkları ve okumaya ayırdıkları zamanda bir artış tespit edilmiştir.

Dökmen (1994) tarafından gerçekleştirilen araştırma lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerilerini, ilgilerini ve alışkanlıklarını belirleyerek bunlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaca ulaşmak için araştırmacı tarafından geliştirilen Okuma Beceri Testi, Okuma İlgisi Ölçeği, Okuma Alışkanlıkları Anketi, Kütüphane Kullanım Anketi ve Okuma Alışkanlığı İçin Çözüm Önerileri Anketi kullanılmıştır. Kütüphane Kullanım Anketi sadece üniversite öğrencilerine uygulanmıştır. Okuma Alışkanlığı İçin Çözüm Önerileri Anketi ise çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin okuma alışkanlıklarını geliştirmek için neler yapılabileceğini belirlemek amacıyla uzman görüşü almak için

kullanılmıştır. Bu ölçek uzman grup olarak tanımlanan kütüphaneciler, Türkçe/Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır.

Araştırma için geliştirilen beş ölçme aracı toplam 853 katılımcıya uygulanmıştır. Bu katılımcıların 284'ü üniversite öğrencisi, 324'ü lise öğrencisi, 197'si ilkokul öğrencisi ve 48'i kütüphaneci ve öğretmenlerden oluşan uzmanlardır.

Araştırma süreci sonunda elde edilen bulgulara göre lise öğrencilerinin okuma hız puanlarında fen ve edebiyat kolu öğrencileri arasında anlamlı fark bulunmazken sosyoekonomik farklılıkta üst sosyoekonomik düzeyde bulunan öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Okuduğunu anlama başarılarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Testin üniversite öğrencileri üzerinde uygulanması sonucu elde edilen ortalamalarda da okuma hızı ve anlama puanları açısından lise-üniversite öğrencisi karşılaştırmasında üniversite öğrencileri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Okuma İlgisi Ölçeğinden elde edilen puanlar dikkate alınarak yapılan karşılaştırmalarda lisede fen ve edebiyat kollarında bulunan öğrencilerin okuma ilgisi ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak sosyoekonomik düzey farkında alt sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilere göre okumaya daha ilgili oldukları sonucuna varılmıştır. Lise-üniversite öğrencisi karşılaştırmasında ise üniversite öğrencilerinin okuma ilgilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Okuma alışkanlıkları anketinden elde edilen bulgulara göre lise öğrencilerinin en çok okudukları yayınlar gazete, mizah dergisi ve sanat kitaplarıdır (roman, hikâye vb.). Lise öğrencileri ayda ortalama 3.4 kitap ve 4.2 dergi okumaktadır. Öğrenciler aralıksız olarak ortalama 3.02 saat kitap okuyabilmektedirler ve ortalama 48 kitaba sahiptirler. Yeterli kitap okuduğunu düşünenlerin oranı sadece %6'dır. Soruya "kısmen" cevabını verenlerin oranı yaklaşık üçte bir (%31) düzeydedir. Yeterli kitap okuyamama gerekçesinde ise kitapların fiyat yüksekliği öne çıkmaktadır. Kitaba ulaşmada %78 ile en yüksek oran "arkadaşlardan ödünç alma" seçeneğindedir. Bu ankete üniversite öğrencilerinin verdikle cevaplar incelendiğinde en çok okunan türlerin gazete, sanat kitapları (roman, hikâye vb.) ve dergiler olduğu görülmektedir. En son okunan kitap ismi sorusuna cevap vermeyenlerin oranı ise %5'tir. Üniversite

öğrencileri ayda ortalama 2.9 kitap ve 3.8 dergi okumaktadır. Bir haftada kitap okumaya ayırdıkları süre ortalama 6.9, gazete-dergi okumaya ayırdıkları süre 6.3 saattir. Üniversite öğrencileri aralıksız ortalama 2.6 saat okuyabilmektedir. Sahip oldukları ortalama kitap sayısı ise 63.4'tür. Üniversite öğrencileri içinde yeterli kitap okumadığını düşünenlerin oranı %69'tur. Kısmen yeterli düzeyde okuduğunu düşünenlerin oranı ise dörtte bir (%25) düzeyindedir. Kitap fiyatlarının yüksekliği bu öğrenciler tarafından da en çok dillendirilen şikâyettir. Kitaba ulaşmada arkadaşlardan ödünç alma seçeneği %64 ile üniversite öğrencileri arasında da yaygındır. Ancak yaklaşık üçte bir oranla (%36) kütüphaneler de yüksek bir orana sahiptir.

Kütüphane Kullanım Anketi'ne cevap veren üniversite öğrencilerin %83'ü kütüphaneye gittiğini belirtmiştir. Kütüphaneye gitme amacı içinde yarıdan fazla bir oranla (%54) "kendi kitap ve notlarından ders çalışmak için" seçeneğinin öne çıktığı görülmektedir. %28 ise ödevlere kaynak bulmak için kütüphaneye gitmektedir.

Ayrıca araştırma sonucunda öğrencilerin okuma ilgileri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında da pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

Sağlamtunç (1994-a) tarafından gerçekleştirilen araştırma 18-22 yaş grubundaki gençlerin okuma alışkanlıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaca uygun olarak 1988 yılı Ekim-Kasım aylarında Hacettepe Üniversitesi Kütüphanecilik bölümünde eğitim gören 166 öğrenciye bir anket uygulanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre gençleri kitap okumaya ilk yönlendiren etken bireysel okuma istekleridir (%25). Bunu yine yakın bir oranla anne-babalar (%24) ve öğretmenler (%18) izlemiştir. Verilen cevaplardan anlaşıldığı kadarıyla gençlerin geniş bir yelpazede gazete ve dergi okuma alışkanlığı bulunmaktadır. Gazetelerde en çok sırasıyla politika haberleri ve köşe yazıları, aktüalite, sanat-kültür ve spor bölümleri ilgi çekmektedir. Dergilerde ise mizah, haber ve kültür-sanat dergileri daha çok okunmaktadır. En çok sevilen tür beşte birlik bir oranla (%21) edebî romanlardır. Bunu politik-sosyal içerikli eserler, aşk ve macera romanları, ders kitapları ve polisiye romanlar izlemiştir. Kitap seçiminde ise "tür" belirleyici bir etkiye sahiptir.

Okuma alışkanlığının bulunmadığını düşünen gençler büyük oranda kitap fiyatları (%19), erken yaşlarda alışkanlık kazanmamış olma (%15), kütüphanelerdeki

ilgi çekici kitapların azlığı (%17), televizyon-radyo-sinema (%14) etkisini engelleyici faktörler olarak gördüklerini belirtmektedirler.

Sağlamtunç'un (1994-b) Kütüphanecilik bölümü öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği bir diğer araştırmada Hacettepe, Ankara ve İstanbul Üniversitelerinin Kütüphanecilik bölümlerinde eğitim gören son sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Toplam 110 öğrenciye 32 sorudan oluşan bir anket formu uygulanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre boş zamanlarında kitap okuyan öğrencilerin oranı %18'dir. Bunu yine %18 ile gazete ve dergi okuyanlar izlemektedir. Halk kütüphanesine gidenlerin oranı ise %3'tür. Okuma alışkanlığı kazanmada nelerin etkili olduğu sorusuna öğrencilerin beşte ikiden fazlası (%42) "kendi istekleri" cevabını vermiştir. Bir sonraki etken %13 ile arkadaş çevresidir. Ayrıca öğrencilerin üçte biri (%34) arkadaşlarından ödünç kitap alma alışkanlığına sahiptir.

Öğrenciler ağırlıkla evde (%40) okumayı tercih etmektedirler. Yarıya yakın bir bölümü de (%47) günde 1-3 saatini okumaya ayırmaktadır. Bir yılda okunan kitap sayısından hareketle öğrencilerin %9'unun "çok okuyan" okuyucu olduğu sonucuna varılmıştır. Az okuyanların oranı %21, çoğunluğu oluşturan orta düzey okurların oranı %63'tür.

Okunan kitap türleri içinde başı %39 ile roman-hikâye kitapları çekmektedir. Bunu %22 ile şiir, %17 ile deneme, %9 ile pratik beceri öğreten kitaplar ve %8 ile bilimsel incelemeler takip etmiştir. Tercih edilen konularda %15 ile politik konular öndedir. Bunu sırasıyla %10 psikoloji, %8 tarih ve %7 macera konuları izlemektedir.

Yılmaz (1995) araştırmasında bireylerdeki okuma alışkanlıklarını sosyoekonomik değişkenler açısından inceleyerek analiz etmeyi amaçlamaktadır. Çalışma evreni olarak Ankara merkezde bulunan beş ilçedeki toplam 322 mahalle ve 671.588 kişi seçilmiştir. Evreni temsilen 16 mahalle ve 600 ev örneklem olarak seçilmiştir. Evlerin seçiminde alt, orta ve üst sosyoekonomik çevreler dikkate alınmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde 600 hanedeki 6 yaş üstü toplam 1800 kişiye anket uygulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre hiç kitap okumayanlar (%35.5) en büyük oranı oluşturmaktadırlar. Gerçek okuyucu olarak nitelendirilebilecek sık kitap okuyanlar ise %8.7 ile en düşük düzeye sahiptir. Sosyoekonomik açıdan ise üst

sosyoekonomik çevrede bulunanların okuma alışkanlıklarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Yaş gruplarında en çok okuyan yaş grubu olarak 15-24 yaş arası gençler olduğu görülmektedir. Ancak her yaş grubunda en düşük okuma oranı yine sık okuyan okurlardadır.

Araştırmaya katılan insanların cinsiyet faktörüne göre okuma alışkanlık oranlarında anlamlı bir fark görülmemiştir. Eğitim düzeyine göre de eğitim düzeyi yükseldikçe okuma sıklığının arttığı sonucuna varılmıştır. Yaşanılan coğrafi bölgeye göre çocukluk, gençlik ve yetişkinlik dönemlerini il ve ilçe merkezlerinde geçirenlerin köyde geçirenlere oranla daha yüksek okuma alışkanlığı oranına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca gelir düzeyi yükseldikçe de okuma oranı artış göstermektedir.

Gudakovska (1996) okuma alışkanlıklarının farklı yaş gruplarında ilgiler doğrultusunda değişebileceği noktasından hareketle, Litvanya'daki çocukların okuma alışkanlıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, yaşları 10-13 arasında değişen 440 5-7. sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere yöneltilen sorularla ilgi duydukları türler, çok okunan kitaplar ve kitap seçimlerinde etkili olan faktörler belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre örnekleme alınan öğrencilerin en çok beğendikleri türler sırasıyla bilim kurgu, dedektif hikâyeleri, masallar ve tarihî romanlardır. Ayrıca öğrencilere çok beğendikleri ve okudukları kitaplar sorularak bir liste de hazırlanmıştır. Öğrencilerin kitap seçimlerini en çok aileleri etkilemektedir. Bunu arkadaşlar, radyo-televizyon ve öğretmenler izlemektedir.

Beresford (1997) ortaokul öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını belirlemeye çalıştığı araştırmasında, hazırladığı anketi 267 öğrenciye uygulamıştır. Öğrenciler 7, 8 ve 9. sınıftadır. Öğrencilere öncelikli olarak "Okumayı seviyor musun?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya öğrenciler büyük oranda "evet" cevabını vermiştir. Ancak sınıf ilerledikçe "evet" cevabını veren öğrenci sayısı düşmektedir. Okumaktan en çok hoşlanılan konular içinde sırayla serüven-macera, korku, mizah, spor, suç ve aşk-sevgi konulu eserler öne çıkmaktadır. Bu sorulara verilen cevaplarda kız ve erkek öğrenciler arasında bazı türlerde belirgin farklılıklar görülmektedir. "Macera-serüven" konulu eserleri tercihte cinsiyetler arasında belirgin farklılık görülmemektedir. Ancak "korku" konulu eserlerde 7. ve 9. sınıflarda kız öğrencilerin

daha çok tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Yine mizah ve aşk-sevgi konulu eserlerde kız öğrencilerin tercih fazlalığı görülmektedir. Sporla ilgili konularda ise erkek öğrencilerin tercihi daha fazladır. Suç konulu eserleri 7. ve 8. sınıflardaki erkek öğrenciler daha çok tercih etmişlerdir. Öğrencilerin gazete ve dergi takip etme oranlarında dergi okuma oranının sınıf ilerledikçe düştüğü görülürken gazete okuma oranı sınıf ilerledikçe artmaktadır. Ayrıca resimli mizah dergileri-çizgi romanlar en çok 7. sınıf öğrencileri tarafından okunmaktadır. Bunu 9. ve 8. sınıflar izlemektedir.

Okumaktan hoşlanmayan öğrencilerin en önemli gerekçesini okumayı "sıkıcı" bulmaları oluşturmaktadır. Bu oran sınıf ilerledikçe artmaktadır. Bu gerekçeyi "bazı kitapların ilginç olmaması" izlemiştir. Okumaktan hoşlanmayan öğrencilerin yaptıkları boş zaman etkinliklerinde ise spor, televizyon izleme, dışarıda gezme ve bilgisayar oyunları tercih edilen başlıklardır.

Yavuzoğlu (1998, s.206-209), çocukların psiko-sosyal olgunluğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında, hangi yaşta ne tür kitapların okunduğunu ve bu seçimlerde cinsiyet faktörünün etkisini belirlemeye çalışmıştır.

Sonuçlara göre 6 yaşındaki çocuklar en çok hikâye türü kitapları (%31) okumaktadırlar. Bunu sırasıyla serüven ve savaş kitapları (%27), çizgi romanlar (%27), masallar (%20) ve bilgi-kültür yayınlarının (16) izlediği belirlenmiştir. 8 yaşındaki çocuklar ise en çok serüven ve savaş kitaplarını (%39) okumaktadırlar. Bu eserleri hikâye kitapları (%28), masallar (%23) ve bilgi-kültür (%9) kitapları izlemektedir.

10 yaş grubundaki öğrencilerde oldukça yüksek bir oranla serüven ve savaş kitaplarının (%44) en çok okunan kitaplar olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer türlerin oranları ise şu şekildedir: Hikâye kitapları (%25), bilgi ve kültür yayınları (%12), masal kitapları (%10), eğitici ve edebî çocuk romanları (%5).

12 yaşındaki öğrencilerde serüven ve savaş kitaplarına olan ilgi devam etmektedir (%35). Eğitici ve edebî romanlar (%23), hikâye kitapları (%17), bilgi ve kültür yayınları (%9), masallar (%6) ve resimli aşk romanları (%5) okunan diğer türlerdir. Yaş ilerledikçe edebî eserlere olan ilgi de artmaktadır.

Sonuçlar cinsiyete göre değerlendirildiğinde masalların çoğunlukla kız öğrenciler tarafından okunduğu sonucuna varılmıştır. Buna karşılık serüven ve savaş konulu eserlere de erkek öğrencilerin ilgisi daha fazladır. Ayrıca gazetelerdeki

resimli romanlar ve hikâye kitaplarına da kız öğrenciler daha çok ilgi göstermektedir. Ancak romanlarda konu kahramanlık ve serüven olunca erkek öğrencilerin ilgisi daha çok artmaktadır. Yine spor konuları her yaş grubunda erkek öğrenciler tarafından daha çok okunmaktadır.

Okuma alışkanlığı kazanmada kitapların özelde de çocuk kitaplarının etkisine dikkat çeken **Gürler (1999),** araştırmasında, anne ve babaların konu hakkındaki tutumlarını belirlemeye çalışmıştır. Çalışman amacı anne ve babaların okumanın önemi ve çocuk kitaplarının tür özellikleri hakkındaki bilgileri ile çocuklarının çocuk kitabı edinmelerine yaklaşımlarını ve katkılarını belirlemektir. Araştırma ile ayrıca anne-babaların çocuk kitaplarının türleri ve nitelikleri konusundaki bilgilerine etki eden sosyoekonomik ve demografik özelliklerin neler olduğunun ortaya konulmasıyla çocukların kitap edinmelerine ilişkin yaklaşımlarının tespiti de amaçlanmıştır.

Araştırmanın çalışma alanı olarak Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Okulu seçilmiştir. Okulun seçilme nedeni olarak deneklerin benzer sosyoekonomik yapılardan geliyor olmaları, ailelerin eğitim düzeylerinin yüksek olması, araştırma sonuçlarına hızlı erişim ve yüksek oranda güvenilirlik gösterilmiştir. Araştırmada çocuğun ailesinin ilgi ve desteğine gereksinim duyduğu bir dönemi karşıladığı düşünülerek ilköğretim ikinci sınıfa devam eden çocuklar ve aileleri tercih edilmiştir. Sekiz yaş, çocukta okuma ilgisinin gelişerek yoğunlaştığı ve okuma isteğinin daha da arttığı bir dönem olarak görülmektedir. Veri toplama aracı olarak anne-babaların çocuk kitapları konusundaki bilgi ve yaklaşımlarını değerlendiren soruları içeren bir anket kullanılmıştır.

Uygulama okulunda bulunan 200 sekiz yaşındaki öğrenciden 100 tanesi denek olarak seçilmiş ve çocukların anne-babalarına üç bölümden oluşan (toplam 23 soru) bir anket uygulanmıştır. Birinci grup sorularda ailelerin sosyoekonomik özellikleri; ikinci grupta çocuk kitaplarının nitelik ve türleri hakkındaki bilgileri; üçüncü grupta okumanın önemi ve çocuklarının kitap edinmesi konusundaki tutumlarına ilişkin düşüncelerine ait sorulara yer verilmiştir. Dağıtılan anketleri kontrol ve doğrulama amacıyla çocuklara da az sayıda soru içeren bir anket (9 soru) uygulanmıştır. Sonuçta geri dönüşü sağlanan 94 anket veri toplamak amacıyla

değerlendirmeye alınmıştır. Anketler çocuklara birebir ve anında; anne-babalara ise üç hafta süre verilerek uygulanmıştır.

Anne-babaların çocuklarının hangi kitapları okuyabileceğine ilişkin bilgilerine bakıldığında annelerin %61'i, babaların %49'u bulduğu her yayını okuyabileceğini söylemiştir. Çocuk kitaplarını okuyabileceğini belirten anneler %28, babalar %40 oranındadır. Çocuklarının özellikle ders-kurs kitaplarını okumasını uygun bulan anne-babalar %11 seviyesindedir. Sonuçlar yaş grubunun özellikleri de düşünüldüğünde ailelerin çok bilinçli olmadığını göstermektedir.

Ankette çocuk kitabında kullanılan kâğıt türü, kitaplardaki harf boyutu, kitaplardaki yazım kurallarının uygulanması, kitaplardaki resim ögesi, cilt yapısı, kitaplardaki ana konu gibi sorulara da yer verilmiştir. Çocukların okuyabilecekleri türler konusunda annelerin %38, babaların %42'lik bir oranda özellikle hikâye türünde yoğunlaştıkları görülmektedir. Çizgi roman, biyografi ve resimli kitap seçenekleri en az tercih edilen türlerdir.

Gallil (1999) 134 üniversite öğrencisinin boş zamanlarında eğleme/dinlenme amacıyla yaptıkları okumaların niteliğini ve ayrılan zamanı belirlemeyi amaçlamıştır. Okulların açık olduğu dönemde okumaya haftada 2 saat ve daha az süre ayıran öğrencilerin oranı %63 iken bu oran okulların kapalı olduğu yaz aylarında %48'e düşmektedir. Bu durum öğrencilerin tatil zamanlarında okumaya daha çok zaman ayırdığını göstermektedir. Yine araştırmada elde edilen bulgulardan akademik başarı ile dinlenme/eğlenme amaçlı okuma arasında düşük düzeyli bir ilişki bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri ise yoğunlukla dergiler, gazeteler ve romanlar üzerinedir. Dergilerin "sık sık" okunma oranı dörtte üç (%75) seviyesindedir.

Yıldız'ın (2000) araştırması üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerinedir. Araştırmanın amacı yabancı dil bilen üniversite öğrencilerinin okumak için seçilen bir yayına okur olarak nasıl yaklaştıkları, hangi tutum ve alışkanlıkları edindikleri ve hangi davranışları gösterdiklerini ortaya çıkarmaktır. Belirlenen amaca ulaşmak için çalışma evreni olarak Boğaziçi, İstanbul, Marmara ve Trakya Üniversitelerinin İngilizce Öğretmenliği, Amerikan ve İngiliz Edebiyatları bölümlerinin ara sınıflarından (ikinci ve üçüncü sınıflar) toplam 100 öğrenci seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket

kullanılmıştır. Ankette on dokuzu açık, altısı kapalı uçlu toplam 25 soru bulunmaktadır. Elde edilen veriler gruplandırılarak frekans dağılımları tablolaştırılmıştır.

Örneklem grubunda yer alan üniversite öğrencilerinin hangi türde yayınları takip ettiklerine ilişkin soruya verdikleri cevaplardan %27 ile en büyük dilimi edebî ürünlerin oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bunu sırasıyla güncel/süreli yayınlar (%22) ve mesleki yayınlar (%13) izlemiştir. Öğrencilerin bir ayda takip ettikleri yayın sayısına ilişkin yöneltilen soruya yarıdan fazlası (%66) "ayda 1-3" yayın takip ettikleri cevabını vermiştir.

Kitap seçimine etki eden dış faktörlerle ilgili yöneltilen sorularda öğrencilerin kitap seçiminde "meslek"leri (%20) ve "piyasa koşulları"nın belirleyici olduğu sonucuna varılmıştır. Bu oranları arkadaş tavsiyesi (%16) ve reklâmlar (%9) izlemiştir. Kitap okuma nedenlerini belirlemek üzere yöneltilen anket sorusuna göre örneklem olarak seçilen üniversite öğrencilerinin %20'si "kültürel gerekçe"lerle kitap okuduğu cevabını vermiştir. Bunu sırasıyla "kitap okumaya ihtiyaç duyma" (%16), "zihinsel ve dilsel gerçekler" (%12), "meslekî nedenler" (%11), "haber alma ihtiyacı" (%10), "alışkanlık" (%7) ve "araştırma" (%6) izlemektedir.

Kitaba ulaşma yollarını belirlemek için öğrencilere yöneltilen ilk soru kitapları satın ya da ödünç almak için uğradıkları mekânlara ilişkindir. Burada göze çarpan en yüksek oran %28 ile kitapevleridir. Kitapevlerini sahaflar (%19) ve kütüphaneler (%19) izlemektedir. Bu mekânların dışında aile kitaplıkları (%4), internet kafeler (%3), kitap kafeler (%2), korsan kitap satıcıları (%9) ve üniversite okuma salonları (%5) diğer mekânlar olarak görülmektedir. Okur olarak kitabın elde edilişinde "satın alma" (%55) üniversite öğrencileri arasında en yaygın kullanılan yol olmuştur. "Ödünç alarak" kitap okuyanlar %27, "kütüphanelerde okuyanlar" %6'dır.

Cumhuriyet Üniversitesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada **Esgin ve Karadağ (2000)**, dört fakültedeki toplam 250 üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisine ulaşmışlardır. Araştırmanın verileri, anket, görüşme ve kütüphane kayıtlarından toplanmıştır.

Araştırma sonucuna göre boş zamanlarını kütüphanede değerlendirdiğini söyleyen öğrencilerin oranı %5'tir. Üniversite öğrencilerinin gazete okuma alışkanlıklarında %31'inin her gün gazete okudukları sonucuna varılmıştır. %69 ise

birkaç günde bir ya da nadiren kitap okumaktadır. Bu öğrencilerin ilgisini en çok köşe yazıları (%34), magazin haberleri (%14) ve spor haberleri (%13) çekmektedir. Öğrencilerin beşte dördü (%80) dergi takip etmemektedir. Düzenli olarak ders kitabı dışında kitap okuyanların oranı ise %26'dır. Bilinç düzeyi açısından öğrencilerin %92'si yeterli kitap okumadığını kabul etmektedir.

Bayram (2001) araştırmasını farklı sosyal ve kültürel çevrelerden gelen insanların bulunduğu İstanbul'da gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemini 32 ilçeden tesadüfî örneklemeyle seçilen 504 kişi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılanlara 42 maddeden oluşan bir anket formu uygulanmış ve sonuçlar tablolaştırılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmaya katılanlar 18 yaş ve üstü gruptadır. Çoğunluğun (%72.6) 18-31 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçları incelendiğinde araştırmaya katılanların yarıya yakın bir çoğunlukla (%49.0) okuma alışkanlığını "kendi kendilerine" kazandıklarını belirttikleri görülmektedir. Anne ve babanın etkisi %17.7, diğer aile bireylerinin etkisi %22.7 ve okulun etkisi %10.6 oranındadır. Süreli yayın takibinde ise arzu edilen sonuçtan uzak bir oranla katılımcıların yaklaşık beşte üçünün (%60.7) düzenli gazete okumadıkları sonucuna varılmıştır. Okuyucular gazetede en çok haber, politika, ekonomi ve spor sayfalarını takip etmektedir.

Araştırmaya katılanlar içinde yaklaşık üçte birlik dilim (%31.5) okuma alışkanlığına sahip olduğunu söylemektedir. Son okunan kitaplarda da yoğunlukla aşk, macera ve siyasi içerikli kitapların tercih edildiği belirlenmiştir. Kitap edinmede ise yaş grubunun ekonomik bağımsızlığının etkisiyle "satın alma" seçeneği öne çıkmıştır.

Scales ve Rhee (2001) 115 Amerikalı yetişkin üzerinde yaptıkları araştırmada yaş grubu düştükçe okuma alışkanlıklarının ve okuma sıklıklarının yükseldiği sonucuna varmışlardır. Elde edilen veriler cinsiyet, köken, yaş, eğitim seviyesi ve iş durumuna göre değerlendirilmiştir. Ayrıca okunan tür içinde ilk iki sırayı gazeteler ve romanlar almıştır.

Boztepe (2002) araştırmasında okumanın ve okuma ilgisinin sosyolojik etkenlerine değinerek öğrencilerin okuma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik on soruluk bir anket kullanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan "Okuma

Alışkanlıkları Anketi" temelde çocukların okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın çalışma evrenini 197 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrenciler alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyi temsil ettiği düşünülen dört okulda eğitim görmektedir. Öğrencilere yöneltilen ilk sorudan anlaşıldığına göre 197 öğrenciden 157 tanesi kitap okumayı en sevdiği uğraş olarak görmektedir. 37 kişi ikinci düzeyde sevdiği uğraş, 3 kişi de üçüncü düzeyde sevdiği uğraş olarak görmektedir. Sosyoekonomik düzey farklılıklarına bakıldığında alt sosyoekonomik düzeyde bulunan öğrenciler orta ve üst düzeylere göre kitap okumayı daha fazla tercih etmektedirler. Öğrencilerin kitaba ulaşma şekillerine ilişkin yöneltilen soru cevaplarına bakıldığında ise öğrencilerin yarıdan fazlasının kendi harçlıkları ile kitap aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yine öğrencilerin yarıdan fazlası arkadaşlarından ödünç kitap almamakta ve okul kütüphanesini çok az kullanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin kitap seçimlerinde velilerin önemli etkileri bulunmaktadır.

Okul kütüphanesini kullanıma ilişkin yöneltilen soruya öğrencilerden 107 kişi "hiç gitmediği" cevabını vermiştir. Kütüphaneye giden öğrencilerin kütüphaneyi kullanma amaçlarında ödev için kaynak taraması ve zevk için okuma öne çıkmıştır. 193 öğrenciden 167'si çocuk kütüphanelerinin çocuklara ödünç kitap verdiğini bildiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin süreli yayın takip oranlarını belirlemek amacıyla yöneltilen sorudan alt sosyoekonomik grupta yer alan öğrencilerin ünite dergileri dışında çok az dergi okuduğu, orta ve üst sosyoekonomik düzeyde yer alan öğrencilerin farklı dergiler okudukları ve bu iki grubun takip ettiği dergi ortalamasının 2.5 olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin okudukları dergiler arasında çeşitli gazete ve bankalara ait çocuk dergileri ilk sıralarda yer almaktadır. Çocukların bir yıl içinde okudukları kitap oranlarında üst sosyoekonomik grup lehinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tosunoğlu (2002) çalışmasının amacını ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma eğilimlerini ve bu eğilimlerin oluşumunu sağlayan etkenleri ortaya çıkarmak olarak belirlemiştir. Araştırmanın evrenini Ankara ve Kırıkkale illerindeki merkez ilçelerde öğrenim gören ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Ankara'dan 3, Kırıkkale'den 6 ilköğretim okulundaki 4 ve 5. sınıf öğrencileri örneklem olarak seçilmiştir. Bu okullardaki toplam 755 öğrenci

araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Elde edilen veriler geliştirilen anketle toplanmıştır.

Kitap okuma alışkanlığı kazanmada okul eğitiminin öneminden hareketle öğrencilere ailelerinin okula bakış açısıyla ilgili bir soru da yöneltilmiştir. Öğrenci velilerinin önemli bölümü çocuklarının "mutlaka okuması gerektiği" yönünde (%88.8) telkinde bulunmaktadır. "Hem çalış hem oku" seçeneğini işaretleyenler %8.5, "okutma imkanı olmadığını" belirtenlerin oranı %1.3'tür.

Ankette yöneltilen bir diğer soruda öğrencilere kitap okuma düşüncesinin kimin tarafından aşılandığı sorusu yöneltilmiştir. Öğrenciler yaklaşık üçte ikilik oranla (%70.7) kitap okumalarında öğretmenlerinin etken olduğu cevabını vermişlerdir. Burada anne ve babaların toplam oranı %23.6'dır. Yine "Size ilk kitabınızı kim verdi?" sorusuna %33'lük oranla en çok "öğretmenim" cevabı verilmiştir. Okuma alışkanlığı edinmedeki okul ve ev faktörleriyle ilgili yöneltilen okulda ve sınıfta bir kitaplığa sahip olup olmama sorusuna öğrencilerin %77.8'i evinde, %99.5'i sınıflarında kitaplıkları olduğu cevabını vermişlerdir. "Hikâye, roman vb." türündeki kitapları temin etme oranlarına bakıldığında %49.4 ile "sınıf kitaplığı" cevabı önemli yer tutmaktadır. Bunu %36.9 ile "satın alıyorum" seçeneği izlemektedir.

Okuma alışkanlığının tespitine yönelik "Kitap okur musunuz?" sorusuna öğrencilerin %31'i "sık sık okuduğu", %30.2'si "her zaman okuduğu" ve %29.1'i "bazen okuduğu" cevabını vermiştir. "Gerektiğinde okuduğu"nu belirtenler %9.4, "okumadığı"nı belirtenler %0.3 oranındadır. Bu sonuçlar örneklem grubunun büyük oranda okuma alışkanlığına sahip olduğunu göstermektedir. Öğrenciler kitap okumayı sevip sevmedikleri sorusuna ise büyük çoğunlukla (%90.7) "evet" cevabını vermişlerdir. Kitap seçiminde ise çocuklar "konu"yu (%56.5) öne çıkarmaktadırlar. Bunu "öğretmenin önerisi" (%17.8) ve "yazarı" (%14.4) seçenekleri izlemektedir.

Okuma alışkanlığının ölçütlerinden biri olan bir yılda okunan kitap sayısına bakıldığında öğrencilerin yarıya yakını (%42.5) "15'ten fazla" cevabını vermişlerdir. Bunu sırayla "13-15" (%17.6), "7-10" (%14.1), "11-13" (%11.6), "4-6" (%10.1) ve "1-3" (%4.1) cevapları izlemektedir. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma ilgilerini belirlemek amacıyla yöneltilen "en çok hangi tür kitapları okumaktan hoşlandıkları" sorusuna öğrenciler %64.4'lük oranla "macera" cevabını vermişlerdir. Bunu

“duygusal” (%11.5) seçeneği izlemiştir. Diğer seçeneklerin oranları ise daha düşüktür: “Hayvan” %5.3, “bilim-kurgu” %4.5, “doğa olayları” %6, “kahramanlık ve tarih” %4 ve “sosyal ve toplumsal konular” %1.7 oranındadır. Ayrıca öğrencilere açık uçlu olarak “şimdiye kadar okudukları arasında en çok beğendikleri kitap adı, kitaplarını severek okudukları yazar adları, son olarak okudukları üç kitabın adı ve yazarı” soruları da yöneltilmiştir.

Luma’nın (2002) ön test-son test desenli deneysel araştırması 2000-2001 eğitim öğretim yılında Ankara Esentepe İlköğretim Okulunda, bir öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacı yedinci sınıf öğrencilerinin okuma beceri ve alışkanlıklarını belirleyerek uygulanan eğitim programıyla bu beceri ve alışkanlıkları geliştirmektir.

Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için okuma alışkanlığını geliştirici etkinliklere yer verilmiştir. Uygulama sürecinde öğrencilerin okuma alışkanlık ve ilgilerini geliştirmek için altışar kişilik beş grup oluşturulmuş, her gruba okuma ile ilgili bir araştırma konusu verilmiştir. Birer aylık çalışma süreci sonunda bu araştırma konuları sınıfta sunulmuş ve başarılı öğrenciler ödüllendirilmiştir.

Süreç içinde deney grubunda yer alan öğrenciler okulda ve çevrede büyük bir kitap kampanyası başlatmışlardır. Öğrenciler okul kütüphanesinin düzenlenmesinde, kitapların ödünç verilmesinde ve öğle aralarında kütüphanede gönüllü olarak çalışmışlar okul kütüphanesinde bulunan eserleri tanıtarak diğer öğrencileri kütüphaneye çekmeye gayret etmişlerdir.

Araştırma sonucunda hem deney hem de kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sesli-sessiz okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde bir artış tespit edilmiştir. Ancak elde edilen sonuçlar deney grubunda yer alan öğrencilerin başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucunu vermektedir.

Yedinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını değerlendiren **Hollis (2002),** toplam 59 öğrencinin okuma alışkanlıkları ve seçimlerini incelemiştir. Bu amaçla araştırmaya katılan öğrencilere 19 maddelik bir form uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre araştırma örneklemindeki öğrenciler içinde kız öğrencilerin yaklaşık yarısı erkek öğrencilerin de beşte dördünden fazlası boş zaman etkinliği olarak öncelikle spora yer vermektedir. Okuma hem kız hem de erkek öğrencilerin %20’si tarafından bir boş zaman etkinliği olarak görülmektedir.

Öğrencilerin anket sorularına verdikleri cevaplardan anlaşıldığına göre 20 kişi büyük bir istekle okudukları okuma materyallerinin bulunduğunu söylemektedir. Soruya "Bazen" cevabını verenlerin sayısı ise 37 olarak belirlenmiştir. Okumaya ayrılan zamana ilişkin yöneltilen soruya ise 11 öğrenci sürekli bir okuma alışkanlığı olduğunu belirterek cevap vermiştir. Okumaktan keyif alan ama okumak için zaman bulamadığını söyleyenlerin sayısı ise 36'dır. Öğrencilerin okuma amaçlarında eğlenme (39 kişi), okul zorunlulukları (25 kişi), yeni şeyler öğrenme ihtiyacı (19 kişi) ve ailenin isteği (18 kişi) seçenekleri öne çıkmaktadır.

Okunan türlerle ilgili yöneltilen soruya alınan cevaplara göre öğrenciler belirgin şekilde dergileri okumaktadırlar. Erkek öğrenciler çoğunlukla spor dergilerini okurken öğrencilerin bütününe bakıldığında müzik, bilgisayar ve magazin dergileri öne çıkmaktadır. Bunu çizgi romanlar-mizah dergileri ve gazeteler izlemiştir. Konu seçiminde ise kız öğrencilerin dergiler ve fantezi-macera konulu eserlere yoğun ilgi duydukları sonucuna varılmıştır. Erkek öğrenciler ise fantastik eserlerle savaş ve gizem konulu eserleri okumaktadırlar.

Pavonetti vd. (2002-2003) tarafından gerçekleştirilen araştırma 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını sürdürme düzeyleri ile ilgilidir. Araştırma 1536 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacı ilkokulda bir okuma alışkanlığını geliştirme programına katılmış öğrencilerin 7. sınıfa geldiklerinde bu programa katılmamış öğrencilerle aralarındaki farkı ortaya koymak olarak belirlenmiştir. Araştırma örneklemine alınan öğrencilerden 836 tanesi bu programa katılmış 700 tanesi katılmamıştır. Sonuçlar karşılaştırıldığında yapılan ölçümler sonucunda iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Saracaloğlu vd. (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın temel amacı üniversite öğrencilerinin (öğretmen adayları) okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen bazı değişkenleri tespit etmektir. Araştırmada öğrencilerin okuma ilgisi puanlarının okudukları bölümler, sınıfları, cinsiyetleri, mezun oldukları lise türü, ailelerinin ekonomik durumu, lisede okudukları program türü ve okuma alışkanlıklarına ilişkin özelliklerine göre anlamlı farklar oluşturup oluşturmadıklarına bakılmıştır.

Araştırmanın evrenini eğitim fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma evreni olarak Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi seçilmiştir. Buca Eğitim Fakültesinde Biyoloji, Türkçe ve İngilizce Eğitimi bölümlerindeki 278

öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Okuma İlgisi Ölçeği", "Okuma Alışkanlığı Anketi" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Okuma İlgisi Ölçeği ve Okuma Alışkanlığı Anketi Dökmen (1994) tarafından geliştirilmiştir. Okuma İlgisi Ölçeğinden alınan toplam puan bireylerin okuma ilgisi puanı olarak kabul edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre en yüksek okuma ilgisi puanı İngilizce eğitimi bölümünde ve sınıflar arasında da dördüncü sınıflarda görülmüştür. Ancak bu sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Ayrıca elde edilen puanların kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir. Önceki araştırma sonuçlarıyla yapılan karşılaştırmalarla da kızların okuma ilgilerinin erkeklere oranla daha olumlu olduğu ifade edilmektedir.

Öğrencilerin ders dışı zamanlarda okudukları yazı türlerini belirlemek amacıyla sorulan soruda sırasıyla "Gazete, Mizah, Bilim Teknik, Çeşitli Dergi, Sanat Kitapları, Kültür Kitapları ve Bilimsel Kitaplar" türlerini "Hiç, Çok Az, Oldukça, Çok Fazla" şıklarından birini seçerek işaretlemeleri istenmiştir. Sonuçta öğrencilerin sırasıyla okuma sıklığı "Gazete, Sanat Kitapları, Çeşitli Dergiler, Kültür Kitapları, Bilimsel Kitaplar, Mizah Dergisi ve Bilim Teknik Dergileri" olarak tespit edilmiştir. Ayrıca dergi takip etme sosyoekonomik düzeyle anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Öğrencilerin aylık kitap okuma ortalamaları 2.2, dergi okuma ortalamaları 2.3'tür.

Zengin (2003) çalışmasının amacını gençlerin okuma alışkanlıklarını belirlemek ve özelde tarihî roman okuma düzeyleri ile örneklem olarak seçilen Mustafa Necati Sepetçioğlu hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak olarak açıklamıştır. Araştırma 1998-1999 öğretim yılında Kastamonu il merkezindeki meslek liseleri dışındaki 5 lise ile Kastamonu Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği 1. sınıfta eğitim gören 283 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere 74 sorudan oluşan bir anket formu uygulanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre örneklem grubundaki gençlerin serbest zamanlarda gerçekleştirdikleri okuma çalışmaları ve alışkanlık düzeyleri yetersiz bulunmuştur. Gençler çoğunlukla bilgi edinmek amacıyla, çoğunlukla da ders kitabı okumaktadırlar. Okunan eserler içinde, "aile, millet, insanlık, vatan sevgisi, yaşama sevgisi, dürüstlük, yardımlaşma, kahramanlık, mertlik, fedakârlık" gibi değerlere yer

veren eserleri üniversite öğrencileri daha yoğunlukla okudukları sonucuna varılmıştır.

Cinsiyete göre yapılan değerlendirmede her yaş grubundaki öğrenciler içinde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla okudukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca okudukları kitapları seçmede kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla "tavsiye"ye daha çok önem verdikleri tespit edilmiştir.

Tarihî romanların okunma sıklığına ilişkin yöneltilen soruya 17 yaş ve aşağısında bulunan öğrenciler "çok az"; 18-19 yaş grubundakiler "az"; 20 yaş ve üstündeki öğrenciler "çok" cevabını vermiştir. Bu romanların özellikle 14-15 yaş grubu arasında popüler olduğu değerlendirmesinin ardından ilerleyen yıllarda bu kitapların okunmaya devam edilmesini okuma alışkanlığının geç kazanılmış olmasına bağlamıştır.

Balcı (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Ankara'daki iki devlet ve iki özel üniversitenin lisans eğitimi gören 803 öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Araştırmanın amacı zamanlarının büyük çoğunluğunu üniversitelerin kapalı mekânlarında geçiren bu öğrencilerin boş zamanlarında neler yaptıklarını belirleyebilmektir. Sonuçlar incelendiğinde üniversite öğrencilerinin boş zamanlarında büyük çoğunlukla spor yapmak, bilgisayar, internet, sinema-tiyatro gibi etkinliklerle değerlendirdikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerden sadece iki kişi boş zamanlarında kitap okuduklarını belirtmektedir.

Ortaokullarda öğrencilerin okumaya karşı azalan tutumları, ilgileri ve düşük motivasyonlarını arttırmayı amaçlayan **Wittrock (2003)**, 8. sınıflarda sekiz haftalık bir çalışma programıyla öğrencilerin okuma alışkanlıklarını geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla çalışmanın başında ve sonunda öğrencilerin ilgi ve tutumlarını belirlemek amacıyla hazırlanmış anket formları ve öğrenci görüşme formları kullanılmıştır. Çalışma sürecinde öğrencilerin sesli okumalarında kurgu olmayan metinlerle internetten okudukları makaleler bağdaştırılarak işlenmiştir. Ayrıca öğrenciler bağımsız okuma çalışmalarına internetten indirdikleri makaleler, ansiklopediler, dergiler gibi okuma materyalleriyle devam etmiştir. Öğrencilere günlük sessiz okumaları için hazırlanan koleksiyon içinden romanlar, dergiler, kurgu olmayan kitaplar ve çizgi romanlar gibi alternatifler sunulmuştur. Yapılan değerlendirme ölçümü sonucunda öğrencilerin bağımsız okumalarıyla birlikte

ortalamanın üstünde bir kavrama gelişimi sağlanmıştır. Ayrıca okuma tutumlarında ve okuma faaliyetlerinde artış tespit edilmiştir.

Gömleksiz'in (2004-b) öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları ve kitap okumaya karşı tutumlarını ölçmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışma 2002-2003 öğretim yılında uygulanmıştır. Araştırma evreni olarak Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri seçilmiştir. Fakültede bulunan dört bölümdeki (Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği) 163 erkek ve 187 kız toplam 350 öğrenci tesadüfî örneklemeyle seçilmiştir. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ve kitap okumaya karşı tutumlarını belirlemek için veri toplama aracı olarak tutum ölçeği kullanılmıştır. Tutum ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Verilerin analizinde kişisel özelliklerle ilgili tanımlayıcı bilgilerde frekans (f) ve yüzde (%) tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerin kitap okumayı sevme, kitap okuma alışkanlıkları, kitap okumanın gerekliliğine ve yararına inanma, kitap okumaya istekli olmaya ilişkin öğrenci görüşleri cinsiyete göre karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmada bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

Çiçek-Çetinkaya'nın (2004) ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını tespite yönelik olarak yaptığı araştırma Afyon il merkezinde uygulanmıştır. Araştırmanın amacı Afyon merkezindeki ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve bu alışkanlığı etkileyen sosyoekonomik düzey, anne babaların öğrenme durumları, liselere giriş sınavı, kütüphanelerden yararlanma durumu ve cinsiyet değişkenlerinin etkisini belirlemek olarak ifade edilmiştir. Çalışma evreninin Afyon merkezdeki ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri olarak belirlendiği araştırmada örneklem olarak merkez ilçede yer alan farklı sosyoekonomik çevrelerdeki sekiz ilköğretim okulunun 240 öğrencisi alınmıştır.

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen kapalı uçlu 26 soruluk anket formu ile toplanmıştır.

Araştırma sonuçları incelendiğinde ilk göze çarpan unsur öğrencilerin eğitim gördükleri okulların sosyoekonomik çevreleri yükseldikçe anne ve babalarının eğitim düzeylerinin de yükselmesidir. Öğrencilerin son bir yılda okudukları kitap sayıları incelendiğinde farklı sosyoekonomik çevrelerden gelen öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Alt sosyoekonomik grupta yer alan öğrencilerin yarıdan

fazlası (%66,3) az kitap okumakta yani kötü okuyucu sınıfındadır. Orta sosyoekonomik grupta yer alan öğrencilerin yarıya yakını (%47,5) az kitap okumaktayken üst sosyoekonomik grupta yer alan öğrencilerin yarıdan fazlası (%51,3) orta düzeyde, yaklaşık dörtte biri (%26,3) çok iyi düzeyde okuyucudur.

Kitap seçimlerinde dikkat edilen unsurlara ilişkin yöneltilen soruya her üç sosyoekonomik grupta yer alan öğrencilerin tamamı en çok konusuna dikkat ettikleri cevabını vermiştir. Ancak buradaki dikkat oranı sosyoekonomik çevre yükseldikçe artmaktadır (alt sosyoekonomik grup %67,5, orta sosyoekonomik grup %70 ve üst sosyoekonomik grup %90). Kitabın fiyatına gösterilen dikkat oranıysa ters yönde sosyoekonomik düzey yükseldikçe azalmaktadır (alt sosyoekonomik grup %55, orta sosyoekonomik grup %25). Öğrencilerin kitap alışverişleri yani ödünç kitap almaları arasında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğrencilerin süreli yayınları takip düzeylerini belirlemek amacıyla yöneltilen eve sürekli gazete alınıp alınmadığı sorusuna "sürekli alınıyor" yanıtını veren öğrenciler üst sosyoekonomik gruba doğru artış göstermektedir (alt sosyoekonomik grup %15,1, orta sosyoekonomik grup %39,7 ve üst sosyoekonomik grup %45,2). "Sürekli gazete" okuduğunu belirten grupta da benzer yönde artış görülmektedir (alt sosyoekonomik grup %17,2, orta sosyoekonomik grup %29,7 ve üst sosyoekonomik grup %53,1).

Okuma alışkanlığı kazanmada ailelerin önemli etkisi olduğu tezinden hareketle sorulan ailelerin çocuklarına kitap alıp almadıklarına ilişkin soruda sosyoekonomik faktörlere bağlı olarak ailesinin kendisine "hiç kitap almadığını" söyleyenlerin oranı en yüksek alt sosyoekonomik grupta çıkmıştır (%50). "Sık sık alırlar" şeklinde verilen cevapta ise en yüksek oran üst sosyoekonomik gruptadır (%46,9). Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmalarında etken olan kişiler sorusuna bakıldığında ise toplam oranlarda "öğretmen" seçeneği %40,4 ile önde yer almaktadır. Bunu sırasıyla "kendim" (%34,2) ve "annem" (%10,4) seçenekleri izlemektedir.

Yeteri kadar kitap okumadığını düşünen öğrencilerin en önemli gerekçelerini %46,7 ile LGS (Liselere Giriş Sınavı) sınavına giriş seçeneği oluşturmaktadır. Yine bununla bağlantılı olarak okuldaki derslerin-ödevlerin yoğunluğu (%14,2) ve ailenin

kitap okuma yerine ders çalışmasını istemesi (%10,4) de önemli etkenler olarak öne çıkmaktadır.

Öğrencilerin hoşlandıkları kitap türlerine göre toplam oranlara bakıldığında en çok "macera" türündeki eserlere (%53,8) ilgi gösterdikleri görülmektedir. Bunu sırasıyla "duygusal" (%15,4), "bilim-kurgu" (%9,6), "kahramanlık-tarihî" (%6,7), "güldürü" (%6,3), "hayvanlar âlemi" (%3,8), "aile ve ev yaşamı" (%2,9) ve "gezi" (%1,7) konulu eserler izlemektedir.

Gönen vd. (2004) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Ankara ili Mamak, Altındağ ve Çankaya ilçelerinde bulunan 10 ilköğretim okulundaki 1272 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama aracı geliştirilen anket formudur.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin bir yılda okudukları kitap oranlarında en yüksek düzeyde (%61.9) "Az (1-10 tane)" seçeneğinin işaretlendiği görülmektedir. "Orta-üst (20-29)" ve "Çok (30 ve üstü)" olarak değerlendirilen grupta yer alan öğrenci oranı toplamda %14.9'dur. Sonuçlar incelendiğinde örneklem grubunun kitap okuma oranın yüksek olmadığı sonucuna varılmıştır. Kız ve erkek öğrenciler arasındaki farklılıkta ise erkek öğrencilerin daha az okudukları görülmektedir. Ayrıca üst sosyoekonomik grupta yer alan okulların öğrencileri alt sosyoekonomik gruptaki öğrencilere oranla daha çok okumaktadır.

Öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirme yollarına ilişkin yöneltilen soruya verilen cevaplar arasında en yüksek oran (%44) "kitap okuma"ya aittir. Bunu "televizyon izleme" (%21.1) seçeneği takip etmektedir.

Okuma sevgisini tespit etmek için yöneltilen "Kitap okumayı sever misin?" sorusuna öğrencilerin tamamına yakını (%91.5) "evet" cevabını vermiştir. Bu seçenekte de kız öğrenciler ve üst sosyoekonomik grup okulların öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Örneklem grubundaki öğrenciler, düzenli olarak ders kitabı dışında kitap okuyup okumadıkları sorusuna ise yaklaşık beşte dörtlük oranla (%79.2) "evet" cevabını vermişlerdir. Kitap okumayan öğrencilerin ileri sürdükleri en önemli gerekçe ise "vakit azlığı"dır (%35.5).

Araştırmada öğrencilerin okuma ilgisinin hangi yönde olduğunu tespit etmeye yönelik olarak "Aşağıdaki türlerden hangisini okumayı tercih edersin?" sorusuna yer

verilmiştir. Bu soruya öğrencilerin yarıdan fazlası (%51,8) "roman" cevabını vermiştir. "Hikâye" (%22.5), "şiir" (%7.2), "çizgi roman" (%6.4), "dergi" (%5.2) ve "ansiklopedi" (%2.8) tercih edilen diğer türlerdir. Sonuçların değerlendirmesine göre çizgi roman ve dergi türünde erkekler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Sosyoekonomik farklılıklara göre ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin tekrar okudukları kitapların türleri ile ilgili soruya verdikleri cevapta da %39 ile "hikâye" türü öne çıkmıştır. Bunu %37.9 ile "roman" izlemektedir.

Kitap okuma alışkanlığına etki eden faktörlerle ilgili olarak yöneltilen "öğrencilerin ailelerinin kendilerine boş zamanlarında kitap alıp almadıkları" sorusuna %76.8'le "evet" cevabı verilmiştir. Bu sonuçlarda da üst sosyoekonomik grup lehine anlamlı fark bulunmuştur. Okuma alışkanlığının kazanılmasında etken olan faktörlerden bir diğeri olan öğretmenlerin etkisini belirlemeye yönelik olarak yöneltilen "öğretmenlerin kitap okumada öğrencileri yönlendirip yönlendirilmediği" sorusuna %88.9 oranla "evet" cevabı alınmıştır. Öğretmenlerin yaptıkları rehberliğin niteliğine ilişkin yöneltilen soruya alınan cevaplarda %41.1 ile "kitap tanıtma" öne çıkmıştır. Bunu %28.2 ile "kitap okuma ve inceleme ödevi verir" seçeneği izlemektedir.

Araştırmanın, kütüphane kullanım alışkanlıklarına ilişkin yöneltilen sorularından elde edilen cevaplara göre öğrencilerin %62.7'si okullarının kütüphanesi varsa yararlandıklarını belirtmişlerdir. Kütüphaneden yararlanmadığını söyleyen öğrencilerin %53'ü "kütüphane kullanmaya ihtiyaç duymadıklarını", %27.5'i "kütüphaneye girmelerinin yasak olduğu"nu ifade etmektedir. Ayrıca sınıf kitaplığının kullanım düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin tamamına yakını (%95.6) "Sınıf kütüphanesi varsa yararlanıyor musun?" sorusuna "evet" cevabını vermiştir. Örneklem grubundaki öğrencilerin %60.2'sinin sınıflarında bir kütüphane bulunmaktadır. Yine öğrencilere yöneltilen evlerinin yakınındaki halk kütüphanesi olup olmadığına ilişkin yöneltilen soruya verilen cevaptan sadece %34'ünün evinin yakınında bir kütüphane olduğu anlaşılmaktadır. Kütüphanenin olduğunu söyleyen öğrencilerin de büyük bölümü (%79.1) kütüphaneyi "ödev yapmak için" kullanmaktadır. "Roman, hikâye vb. almak için" seçeneğini işaretleyenler %16.2'lik bir dilimi oluşturmaktadır.

Yılmaz (2004) araştırmasında Ankara'da 8 merkez ilçedeki ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılıklarını araştırmıştır. Evreni temsilen seçilen 344 öğrenciye uygulanan anket sonucunda ebeveynlerin bu konularda duyarsız davrandıkları, bu durumun da okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre örnekleme alınan öğrencilerin sadece %6.8'i güçlü okuma alışkanlığına sahiptir. Aileler de büyük oranda okul öncesi dönemde çocuklarına kitap okumamış, hediye kitap almayı pek tercih etmeyen, birlikte kitabevi ziyaretlerine gitmeyen (%70.9) bir yapıdadır. Ayrıca okuma sıklıkları incelendiğinde "seyrek" ve "hiç okumayan" annelerin oranı %85'e, babaların oranı %75'e ulaşmaktadır. Öğrencilerin sadece %4.4'ü gerçek anlamda kütüphane kullanıcısıdır. Ebeveynlerin kütüphane kullanma oranlarında da "hiç gitmeyen"lerin %84'lük bir orana sahip olduğu görülmektedir.

Şahiner'in (2005) çalışmasının genel amacı Ankara'nın Elmadağ ilçesinde görev yapan ilk ve orta öğretim okullarındaki öğretmenlerin okuma alışkanlıkları ve okuma alışkanlıklarına etki eden faktörleri belirlemektir. Belirlenen genel amaca ulaşmak için öğretmenlerin demografik özellikleri, hangi türde yayınları hangi sıklıkta okudukları sorularına cevap aranmıştır.

Araştırmanın evrenini Elmadağ ilçe merkezinde ilk ve orta öğretim kurumlarında görev yapan 415 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılmayı kabul eden 150 öğretmen örneklem olarak alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Geliştirilen anket formu, kişisel bilgiler ve okuma alışkanlıklarına ilişkin soruları içermektedir.

Elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin kitap okuma sıklığına ilişkin yöneltilen soruya verdikleri cevapta %32 ile en büyük dilimi "2-3 ayda bir kitap okuduklarını" söyleyenler oluşturmaktadır. Bunu %27.3 ile "yılda birkaç kitap okuduğunu söyleyenler" izlemektedir. "Ayda bir kitap okuduğunu" belirtenler %20, "bir ayda 2 ve üzeri kitap okuyanlar" %17.3, "hiç kitap okumayanlar" %3.3'tür. Okuma konusunda öğretmenlerin yarıdan fazlası (%52) kendini yeterli bulmaktadır.

Okunan yayın türüne ilişkin verilerde güncel yayınların ağırlığı öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin yarıya yakını (%47.3) en çok "gazete ve dergi" okuduğunu söylemektedir. Bunu "bilimsel-eğitici kitaplar" (%26) ve "roman-hikâye"

(%25.3) izlemiştir. Benzer şekilde türlerin okunma sıklığına ilişkin yöneltilen soruya da "sıklıkla okunduğu" belirtilen türlerin başında "dergi" (%37.3), "meslekî dergi" (%26.7) ve "roman" (%22.7) gelmektedir.

Ayrıca verilen cevaplardan öğretmenlerin üniversite yıllarına göre daha az okudukları, okuma zamanı olarak akşamı tercih ettikleri ve okudukları kitaba çoğunlukla satın alarak veya arkadaşlarından ödünç alarak ulaştıkları sonucu çıkmaktadır. Öğretmenlerin hizmet süreleri arttıkça okuma sıklıkları azalmakta, ekonomik gelir düzeyi arttıkça süreli yayın takip etme oranı da artmaktadır.

Hopper (2005) güneybatı İngiltere'de 30 okulda görev yapan 30 öğretmen ve 707 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin okuma ilgileri ve alışkanlıklarını belirlenmeye çalışmıştır. Araştırma örneklemini oluşturan öğrenciler 11-15 yaş arasındadır. Çalışma 2002 yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecine katılan 30 stajyer öğretmen kendi öğretim etkinliklerini geliştirme amacını taşımaktadırlar. Temel amaç öğrencilerin kendi okuma alışkanlıklarını ölçmelerini sağlamaktır.

Araştırma sonuçlarına göre çalışmanın gerçekleştirildiği haftada öğrencilerin %61'i evlerinde okumakta oldukları bir kitabın olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin okuma tercihlerinde ise "Harry Potter" ve "Yüzüklerin Efendisi" gibi popüler kitaplar öne çıkmıştır. Ayrıca aile ve ergenlerin hayatı ile ilgili eserlerin kız öğrenciler tarafından daha fazla okunduğu görülmüştür.

Sonuçlar öğrencilerin kitap seçimlerinde en çok yazar hakkındaki ön bilgilerinin etkili olduğunu ortaya koymaktadır (116 kişi). Bunu kitabın görünüşü (115 kişi) ve tavsiye edilmesi (90 kişi) seçenekleri izlemiştir. Okunan kitabın dizi ya da filminin bulunmasının seçimini etkilediğini belirtenlerin sayısı 35'dir.

İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve bu alışkanlığı etkileyen faktörleri ortaya çıkarmayı amaçlayan **Topçu (2005),** çalışma evrenini 2003-2004 öğretim yılında Kayseri ili merkez ilçeleri ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinden seçmiştir. Evreni temsil için iki merkez ilçedeki farklı sosyoekonomik çevrelerde bulunan sekiz okuldan 433 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Araştırmaya ilişkin veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket formuyla toplanmıştır.

Araştırma sonuçları incelendiğinde en çok okunan tür sıralamasında "hikâye"nin önde olduğu görülmektedir. Bunu "roman" izlemektedir. Süreli yayınlar içinde "dergi" okuma sıklığı ailelerin ekonomik gelirleri arttıkça fazlalaşmaktadır. Okuma oranları incelendiğinde öğrencilerin beşte dördünün (%79) özellikle "ders kitabı"nı "sık sık" okuduklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Okuma alışkanlığını etkileyen çevre faktörlerinden bir diğeri de kütüphanelerdir. Örneklem grubunda bulunan öğrencilerin %65.4'ü okullarında kütüphane olduğunu belirtmektedir. Ancak öğrencilerin sınıfları yükseldikçe ve ailelerin ekonomik gelirleri arttıkça kütüphaneden yararlanma oranlarının azaldığı sonucuna varılmıştır. Evlerine yakın bir halk kütüphanesi olmayanların oranı %75.8'dir. Doğal olarak öğrencilerin yarıya yakını halk kütüphanelerinden hiç yararlanmadıklarını belirtmektedirler.

Öğrencilerin süreli yayın takip etme alışkanlığında da ailelerin belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerin eğitim düzeyi yükseldikçe ve ekonomik geliri arttıkça örneklem grubunda yer alan öğrencilerin de gazete ve dergi okuma sıklıkları artmaktadır.

Bekar'a (2005) göre okuma alışkanlığını kazanmada kişisel faktörler kadar çevre faktörü de önemli bir etkiye sahiptir. Çevre faktörünün içinde aile, okul, öğretmen, kütüphaneler ve içinde bulunulan sosyal çevre gibi unsurlar bulunmaktadır. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırma ailenin çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasındaki etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma evrenini Kastamonu il merkezinde resmî ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Örneklem olarak tesadüfî örneklemle dört okuldaki toplam 283 beşinci sınıf öğrencisi seçilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır.

Öğrencilerin bir yılda okudukları kitap sayısı incelendiğinde yarıdan fazlasının "orta düzeyde okur" olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak boş zamanlarında kitap okuduğunu ifade edenlerin oranı sadece %1.4'tür. Kitap okuma alışkanlığını önemli oranda etkilediği düşünülen televizyon izleme alışkanlığı konusunda öğrencilere yöneltilen soru sonucunda öğrencilerin beşte üçünün "günde 1-2 saat", beşte birinin "iki saatten fazla" ve yine beşte birinin "1 saatten az" televizyon izledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kitaba ulaşmada kullanılan yöntem konusunda kütüphaneden ödünç alma seçeneği (%35) öne çıkmıştır. Bunu ailenin satın alması (%30.7) izlemektedir. Öğrencilerin ders kitabı dışında kitap okuma gerekçelerinde "yeni bilgi edinme" (%53.4) ve "zamanı iyi geçirme" (%43.1) seçenekleri çoğunlukla tercih edilmiştir. Kütüphaneyi kullanmada da benzer şekilde çoğunlukla (%70.3) araştırma yapma amacı ön plandadır. Ancak bu araştırma çoğunlukla ders ödevleriyle ilgilidir ve öğrencilerin yarıdan fazlası (%55.5) kütüphaneyi yılda ancak "1-5 kez" kullanmaktadırlar.

Okuma ilgisine bağlı olarak yöneltilen soruya verilen cevaplara bakıldığında öğrenciler ders kitabı dışında çoğunlukla (%68.2) "roman, hikâye, masal" kitabı okumaktan hoşlanmaktadırlar.

Süreli yayınları takip etme noktasında öğrencilerin yaklaşık yarısı günlük olarak gazete okuduklarını söylemişlerdir. Önemli bir bölümü ise (%49.5) iki üç günde bir gazete okuduğunu söylemektedir.

Ailelerin çocuklarını okumaya yönlendirmek için yaptıklarıyla ilgili yöneltilen sorulara verilen cevaplar değerlendirildiğinde evlere düzenli gazete alınmadığı; babaların annelere göre daha fazla gazete okudukları ancak her ikisinin de yeterli gazete okuma alışkanlığına sahip olmadığı ve birlikte kitapçıya gitme oranının çok düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Yine ebeveynlerin kütüphane kullanma alışkanlıkları da çok sınırlıdır.

Ailelerde anne ve babaların eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarını kitap okumaya yönlendirme oranları da artmaktadır. Benzer durum ekonomik gelirin artışıyla da paralellik göstermektedir. Ayrıca ailenin ekonomik geliri arttıkça öğrencilerin kütüphaneye sahip olma ve sahip oldukları kitap sayısında da artış görülmektedir. Araştırma sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin tamamına yakınının (%95.1) okuma alışkanlığı olduğu sonucuna varılmıştır.

Karakoç'un (2005) araştırmasında amaç, lise birinci sınıf öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıkları ile bunu etkileyen unsurları belirleyebilmek olarak açıklanmıştır. Öğrencilerin okuma ilgi ve alışkanlıkları ile sosyoekonomik durumlarını belirleyebilmek için bir anket ve bilgi formu geliştirilmiştir. Anket formu 31 sorudan oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini İzmir ili Buca

ilçesinde farklı sosyoekonomik çevrelerde bulunan beş okuldan toplam 285 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada öncelikle öğrencilere okumaktan hoşlanıp hoşlanmadıkları sorusu yöneltilmiştir. Sonuçlar öğrencilerin büyük oranda (%58.9) okumaktan hoşlandıklarını göstermektedir. Kısmen hoşlandığını belirten öğrenciler ise üçte bir oranındadır (%32.6). Okumaktan hoşlanmayan öğrencilerin oranının %8.4'te kalması öğrencilerin büyük oranda okumaktan hoşlandıkları şeklinde yorumlanmıştır. Okumaktan hoşlanmayan öğrencilerin gerekçeleri de belirlenmeye çalışılmıştır. Bu gerekçeler içinde özellikle "uygun kitap seçememe" (%29.2) ve "televizyon ve internetin daha cazip olması" (%29.2) seçenekleri öne çıkmıştır. Öğrenciler büyük oranda kitap okumayı sevseler de kitap okuma oranlarını yeterli görmemektedirler. Kitap okuma oranını yeterli bulan öğrencilerin oranı dörtte bir (%25.4) düzeyindedir. "Kısmen yeterli" bulanlar ise %39.1 seviyesindedir. Öğrencilerin yeterli kitap okuyamama gerekçelerinde "derslerden vakit bulamama" (%37.1), "televizyon ve internet" (%27.5) mazeretleri önemli yer tutmaktadır. Okuma amacında ise büyük oranda (%70.1) "bilgi ve kültür arttırma" amacı öne çıkmıştır. "Can sıkıntısını giderme" (%9.7) ve "eğlenme" (%9.0) daha düşük oranlara sahiptir. Kitap okuma sürelerinde özellikle "ayda bir" (%49.8) ve "yılda birkaç kez" (%25.8) seçenekleri yüksek oranlara sahiptir.

Lise birinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını etkileyen kitap seçimlerinde de kitabın ismi (%39.9), kitabın tavsiye edilmesi (%31.5), kitap hakkında yapılan reklam (%16.7) ve kitabın kapağının (%11.6) önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrenciler kitap okuma alışkanlıklarında anne ve babalarının örnek olma durumları için birbirine yakın değerlerle yaklaşık üçte bir oranında (%29.1) "evet" ve "bazen" (%32.3) cevabını vermişlerdir. Öğretmenlerinin kitap okuma alışkanlıklarını yeterli bulanlar ise yarıya yakındır (%47). Elde edilen bu değerler model karakterlerin öğrencilere yeterince örnek oluşturmadığı şeklinde yorumlanmıştır. Öğrencilerin yarıdan fazlası (%55.9) okuma alışkanlıklarında hiç kimseyi örnek almadığını belirtmektedir. Öğretmen (%15.1), anne (%11.5), arkadaş (%9.7) ve baba (%7.9) seçenekleri düşük oranlara sahiptir.

Araştırmaya katılan örneklem grubunun okuma ilgileri de belirlenmeye çalışılmıştır. Okunan türler içinde özellikle roman (%56.3) ve hikâye (%13.6)

türünün öne çıktığını söylemek mümkündür. İçerik tercihlerinde ise "macera ve heyecan verici kitaplar" (%39.9), "hayatı kavramaya yardımcı kitaplar" (%36.2) ve "aşk" (%13.7) konuları sıklıkla tercih edilmiştir. Bu türleri şiir (%8.6) ve bilimsel yayınlar (%6.5) izlemiştir. Kitapta en fazla önemsenen nitelikler "dilin anlaşılır olması" (%41.7) ve "içerik olarak düzeye uygunluk"tur (%40.2).

Lise birinci sınıf öğrencilerinin süreli yayın takibinde büyük çoğunlukla (%59.2) "gazete" okuma alışkanlığına sahip oldukları belirlenmiştir. Gazetelerin özellikle haber (%38.1), spor (%18.1), kültür-sanat (%18.8), magazin (%13.8) ve yorum (%10.6) sayfaları ilgi görmektedir.

İnan (2005) araştırmasının amacını ilköğretim birinci kademede bulunan öğrencilerin çeşitli değişkenler açısından okuma alışkanlıklarını belirlemek olarak tespit etmiştir. Araştırmanın çalışma evreni İstanbul ilinde bulunan resmi ilköğretim okullarında öğrenim gören 2, 3, 4 ve 5. sınıf öğrencileridir. Evrende bulunan 10 ilköğretim okulundaki 400 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Araştırma sürecinde verilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen "Okuma Alışkanlığı-Ortamı Ölçeği" ve "Anket Formu" kullanılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre genel anlamda öğrencilerin okuma alışkanlıkları yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Ancak bazı alt boyutlarda farklı yaşlar için anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Okuma alışkanlığının cinsiyete göre farklılaşma oranları incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla okumaya daha ilgili oldukları sonucuna varılmıştır.

Alt boyutların ötesinde elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin okuma alışkanlıklarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca anne ve baba eğitim düzeyine göre bir değerlendirme yapıldığında üniversite mezunu ebeveyne sahip öğrenciler lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Okumaya ayrılan zamanın okuma alışkanlığıyla olan ilgisi incelendiğinde ders kitabı dışında okumaya günde 1 saatten fazla zaman ayıran öğrencilerin okuma alışkanlıklarının daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bu anlamlı fark ders kitabı dışında 25'ten fazla kitaba sahip olan öğrenciler için de görülmektedir.

Farklı türlerdeki okumalara göre yapılan değerlendirmeye göre "hikâye, roman, masal, resimli/çizgi kitaplar, çocuk dergileri ve ansiklopedi" seçenekleri

içinde daha çok "roman" okuyan öğrencilerin okuma alışkanlıklarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Aksaçlıoğlu (2005) tarafından yapılan araştırmanın amacı ilköğretim öğrencilerinin televizyon izleme ve bilgisayar kullanma alışkanlıklarının kitap okuma alışkanlıkları üzerindeki etkisini belirleyebilmek olarak açıklanmıştır. Araştırma Ankara il merkezinde biri özel biri resmî iki ilköğretim okulunun 222 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrenciler boş zamanlarında kitap okumayı bilgisayar kullanma ve televizyon izleme etkinliğinden sonra tercih etmektedirler. Araştırma örneklemine dâhil olan öğrenciler yarıdan fazla bir oranla (%56.8) "üst düzey (etkin) okuyucu"durlar. Bunu yaklaşık üçte birlik bir oranla (%34.2) "orta düzey okuyucu"lar izlemektedir. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma gerekçelerinde ise "okumaktan hoşlanma" (%48.6), "derslere katkı" (%18.5) ve "iyi bir boş zaman etkinliği olduğunu düşünme" (%18.5) bulunmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin aile teşviği arttıkça ve ebeveyn eğitim düzeyi yükseldikçe okuma sıklıkları da artmaktadır.

İlköğretim okullarındaki öğrencilerin okuma durumlarını (okuduğunu anlama becerisi, okuma ilgisi, okuma alışkanlığı ve okuma eğilimleri) belirlemeyi amaçlayan **Arıcı (2005)**, çalışmanın evrenini Türkiye'deki 16 büyükşehirde (Adana, Adapazarı, Ankara, Antalya, Bursa, Diyarbakır, Erzurum, Eskişehir, Gaziantep, İstanbul, İzmir, İzmit, Kayseri, Konya, Mersin, Samsun) bulunan resmi ilköğretim okullarının ikinci kademe öğrencileri ve bu okullarda görev yapan öğretmenler olarak belirlemiştir. Belirlenen evreni temsil etmek üzere seçilen örnekleme Ankara, Antalya, Erzurum, Gaziantep, İstanbul, İzmir ve Samsun il merkezinde bulunan 26 ilköğretim okulundaki 2000 ikinci kademe öğrencisi ve aynı okullarda görev yapan 100 öğretmen dâhil edilmiştir. Örnekleme alınan iller her bir coğrafi bölgeyi temsilen seçilmiş ve okulların belirlenmesinde farklı sosyoekonomik düzeyi (alt, orta ve üst) temsil etmesine dikkat edilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Okuduğunu Anlama Beceri Testi, Okuma İlgisi Ölçeği, Okuma Alışkanlıkları Anketi, Okuma Eğilimleri Anketi ve Öğrencilerin Okuma Durumlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin okudukları metinleri anlama düzeyleri yüksek bulunmuştur. Ancak okumaya olan ilgi düzeyleri yüksek değildir. Benzer şekilde kitap okuma alışkanlık düzeyleri de yüksek çıkmamıştır.

Araştırma örneklemine dâhil edilen öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmalarında en belirgin etki olarak (%57.3) "öğretmenleri"ni gördükleri anlaşılmaktadır. Bunu "anne" (%17.9) ve "baba" (%13.4) izlemiştir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kitaba ulaşma yollarında ise özellikle satın alma ve kütüphaneden ödünç almayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara uygun olarak öğrencilerin dörtte üçü (%75.3) "okul kütüphanesini", yarıdan fazlası (%55.9) "halk kütüphanesini" kullandıklarını ifade etmektedirler. Ayrıca öğrencilerin beşte dördünün (%80.8) sınıfında sınıf kitaplığı bulunmaktadır. Ancak kütüphaneye gitme gerekçesini dörtte üçlük bir oranla (%74.8) "ödevlere kaynak bulmak" oluşturmaktadır. "Boş zamanlarında kitap okumak için gittiğini" belirtenlerin oranı dörtte bir (%25.2) düzeyindedir. Öğrencilerin süreli yayınlar içinde dergi okuma düzeyleri %66.2 oranındadır.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okumak için seçtikleri kitaplarda en çok (%52.5) "konuya" dikkat ettikleri anlaşılmaktadır. Bunu "yazar" (%16.3) ve "fiyat" (16.2) seçenekleri izlemiştir. Tercih edilen konularda üçte birden fazla oranla (%37.5) "macera" konulu eserler öne çıkmıştır. "Sosyal ve toplumsal konular" %9.4, "duygusal" konular %8.7 oranındadır. "Hepsi" seçeneği ise %26.7 oranında tercih edilmiştir.

Keleş (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı 2005-2006 öğretim yılında Ankara ilinde rastgele seçilen il, ilçe ve köy ilköğretim okullarının 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarını belirlemektir. Seçilen 4 devlet okulu (2 köy, 1 ilçe ve 1 il merkezi) ve 2 özel okuldan toplam 597 öğrenci araştırma örneklemini oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anketle toplanmıştır.

Anket sorularına verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirme ile ilgili soruya yarıdan fazla oranda (%55.9) "kitap okudukları" cevabını verdikleri görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%84.3) evinde bir kitaplığı ya da kitap köşesi bulunmaktadır. Ancak benzer oranda öğrenci

kitlesinin (%83.2) evinin yakınında kütüphane bulunmamaktadır. Ayrıca kütüphaneye gittiğini söyleyen öğrenciler çoğunlukla (%59.3) ödev yapma amacıyla kütüphaneyi kullanmaktadırlar. Kütüphaneden ödünç kitap alma düzeyleri ise orta düzeydedir. Sınıf kitaplıkları ödünç kitap almak için halk kütüphanelerinden daha fazla kullanılmaktadır. Çocuk kütüphanelerinin kullanılma düzeyi ise düşüktür.

Öğrencilerin okumaktan hoşlandıkları türlerle ilgili yöneltilen soruya verilen cevaplarda roman (%28), şiir (%9.7), çizgi roman (%17.8) ve hikâye (%34.2) seçenekleri öne çıkmıştır. Konu olarak macera ağırlıklı konuları benimseyen öğrenciler (%71.2) ağırlıktadır.

Süreli yayın takibi ile ilgili olarak yöneltilen soruya öğrencilerin yaklaşık yarısı (%51.4) gazete okudukları cevabını vermişlerdir. Dergi okuyanların oranı ise %70.5'tir.

Araştırma sonuçları genel olarak incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha çok kitap okudukları sonucuna varılmıştır. Anne eğitim düzeyi açısından öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını etkilemede babaya oranla daha yüksek bir yüzdeye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrenci ailelerinin gelir düzeyi arttıkça kitap okuma alışkanlık düzeyleri de artmaktadır. Yaşanılan yerleşim birimi küçüldükçe kitap okuma oranı da azalmıştır.

Johnson-Smaragdi ve Jönsson (2006)'un araştırmalarında başta televizyon ve video olmak üzere görsel medya, iletişim ve bilgi edinme teknolojisinin yaygınlaşmasının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın çıkış noktasını görsel ve iletişim medyasının çocukları ve gençleri okumaktan uzaklaştırarak daha çekici alternatiflere yöneltmesiyle okuma alışkanlığının düştüğü bilgisi oluşturmaktadır. Bu çıkış noktasından hareketle 25 yıllık bir süreç içinde değişim incelenmeye çalışılmıştır. Nicel veriler bir araştırma programından elde edilmiştir.

Çalışmada 11-12 ve 15-16 yaşlarında iki grup üzerinde karşılaştırmalar yapılmıştır. Böylelikle çocukların ve gençlerin durumu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Süreç ise 1976-2002 yılları arasını kapsamaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre özellikle son on yılda çocuklar ve ergenler arasında okuma oranı azalmıştır. Ancak okuma alışkanlığını sürdürenlerin okumaya ayırdıkları ortalama zamanda bir düşüş gözlenmemiştir. Hatta bazı alt gruplarda artışlar bile

gerçekleşmiştir. Ancak sonuçlar son yıllarda çocuk ve ergenlerin okumaya ayırdıkları zamanın televizyon ve videoya ayırdıkları zamandan daha az olduğunu göstermektedir.

Bınarbaşı (2006) çalışmasının amacını üniversite öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının tespit edilmesi olarak belirlemiştir. Çalışma evreni olarak Selçuk Üniversitesi seçilmiş ve tesadüfî örnekleme ile 180 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen anket ve kişisel bilgi formları ile toplanmıştır.

Elde edilen sonuçlardan üniversite öğrencilerinin okudukları türler içinde en yüksek oranın gazete ve dergilerde olduğu tespit edilmiştir. Bu yayınları "kültürel kitaplar" ve "sanat kitapları" izlemektedir. Araştırmaya katılanların %65'i, ders kitabı dışında da kitap okuduğunu ifade etmektedir. Ders kitabı dışında sahip olunan kitap sayısı ortalaması ise 39.4'tür. En son okunan üç kitapla ilgili yöneltilen bir soruya öğrencilerin %83'ü tam cevap vermiştir. Bu kitapların ne zaman okunduğuna yönelik soruya ise 8 ay ile 2 gün arasında değişen cevaplar verilmiştir. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde üniversite öğrencileri ayda ortalama 2.7 kitap ve 2.6 dergi okumaktadırlar. Öğrencilerin kitap okumak için haftalık ayırdıkları süre ortalama 6.7 saat, gazete-dergi için 4.9 saattir. Yine öğrenciler ortalama olarak aralıksız 2.2 saat okuyabilmektedirler.

Araştırma örnekleminde bulunan üniversite öğrencilerinin neredeyse tamamına yakınının (%97) kütüphaneyi kullandıklarını belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin üçte biri (%33) kütüphaneyi ödevleri için kaynak kitap bulmak amacıyla; beşte ikisi ise (%41) serbest okumaları için kullanmaktadır.

Suna (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın temel amacı ilköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen unsurların analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesidir. Araştırma 2005-2006 öğretim yılı güz döneminde Eskişehir il merkezinde bulunan ilköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. İl merkezinde bulunan yedi eğitim bölgesini temsilen 14 okul ve 767 öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Veri toplama aracı olarak Dökmen (1994) tarafından geliştirilen "Okuma İlgisi Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "İlköğretim Öğrencilerinin Okuma İlgileri ve Okuma

Alışkanlıklarını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşlerini Belirleme Anketi" kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre örneklem grubundaki öğrencilerin okuma ilgi düzeyleri büyük çoğunlukla (%64.7) "orta" düzeydedir. Okuma ilgi düzeyi "yüksek" (%16.9) ve "düşük" (%18.4) düzeyde olan öğrencilerin oranı daha düşüktür. Ayrıca kız öğrencilerin okuma ilgisi puan ortalamaları erkek öğrencilerden daha yüksektir. 5. ve 8. sınıf öğrencilerin karşılaştırılmasında ise 5. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Genel değerlendirmede ise öğrencilerin yaklaşık yarısı (%49.4) "çok okuyan", yaklaşık üçte biri (%29.3) "orta düzeyde okuyan", %15.3'ü "az okuyan" ve %6'sı "okuyucu olmayan" öğrencilerdir.

Öğrencilerin okuma ilgi düzeyleri ile okuma alışkanlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ders kitabı dışında kendine ait kitaplığı olan öğrencilerin okuma ilgi düzeyleri daha olumludur. Ayrıca anne ve babası okuma için zaman ayıran, satın aldıkları kitaplarda çocuklarının fikirlerine de değer veren, eve düzenli gazete alınan, kendilerine hediye kitap alınan ve evlerinde kitaplık bulunan öğrencilerin okuma ilgi düzeyleri daha olumlu bulunmuştur. Öğrencilerin çevresindeki kişiler okumak için zaman ayırdıklarında bu, durum, çocukların da okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkilemektedir. Yine sınıf kitaplığında istediği kitapları bulabilen öğrencilerin okuma alışkanlıklarının daha üst düzeyde olduğu görülmektedir. Arkadaşlarıyla okudukları kitapları tartışanlar ve kitap değişimi yapanlar da okuma alışkanlıklarında olumlu bir düzeye sahiptir.

Merisuo-Storm'un (2006) 145 ilkokul 4. sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği araştırma öğrencilerin okumaya ve yazmaya yönelik tutumlarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmada McKenna ve Kear'ın (1999) İlkokul Okuma Tutum Anketi ile Kear vd.'nin (2000) geliştirdiği Yazma Tutum Anketi ölçek olarak kullanılmıştır. Araştırmanın okuma ile ilgili sonuçları değerlendirildiğinde okuma alışkanlığına ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır: 4. sınıf öğrencileri içinde erkek öğrenciler özellikle çizgi romanlar/resimli mizah dergileri ile mizah unsurunun öne çıktığı yayınları okumaktan hoşlandıklarını belirtmektedirler. Kız öğrenciler ise çoğunlukla serüven-macera konulu eserlerden hoşlanmaktadırlar. Şiir türü öğrenciler arasında çok fazla rağbet görmemiştir. Genel anlamıyla okullarda kullanılan okuma malzemelerinden özellikle erkek öğrenciler çok hoşlanmamaktadır.

Dengiz'in (2006) araştırması, 2004 İlköğretim Programının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını hangi düzeyde ve nasıl bir yaklaşım içinde ele aldığını incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde bulunan 2'si özel 7 ilköğretim okulunda görev yapan 118 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenlerin program ile ilgili görüşlerini alabilmek için anket formu uygulanmıştır. Çalışma sürecinde öncelikle 1-5. sınıf Türkçe, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi, Matematik ile Fen ve Teknoloji dersleri öğretim programları okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından incelenmiş ve öğretmen görüşleri analiz edilmiştir.

Genel değerlendirme sonucunda ilköğretim birinci kademe için hazırlanan programların bütünsel bir yapıya sahip olmadığı; okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından da kısmen yeterli bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Edmunds ve Bauserman'ın (2006) araştırmaları öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında öğretmen ve eğitim sürecinin önemli olduğu bilgisinden hareketle hazırlanmıştır. Bu sebeple öncelikle öğrencilerin tercih ettikleri metinleri seçme sebepleri üzerinde durulmuştur. Çalışma 831 ilköğretim 4. sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin okuma tutumlarının geliştirilmesinde kütüphaneler, öğretmenler, aile üyeleri ve akranların önemli etkilerinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilere yöneltilen sorulardan anlaşıldığına göre öğrencilerin bilgilendirici ve öyküleyici metinleri okuma tercihlerinde öncelikli olarak kişisel ilgileri ön plana çıkmaktadır. Ayrıca metin yapıları gereği bilgilendirici metinleri okumayı tercih eden öğrencilerde bilgi edinme ihtiyacı belirgindir. Öyküleyici metinleri tercih eden öğrencilerde ise kitapların şekil ve konu özellikleri öğrencileri çekmektedir. Ayrıca öyküleyici metinleri okumayı tercih ettiğini belirten öğrenciler özellikle heyecan ve eğlence unsurlarının bu metinlerde olmasının tercihlerinde etkili olduğunu belirtmektedirler.

Okuma ilgi ve alışkanlığını zekâ türleri ile ilişkilendirmeyi amaçlayan **Belet ve Suna (2007)**, çalışmalarını 912 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirmişlerdir. 2005-2006 öğretim yılında Eskişehir merkezde bulunan okullarda gerçekleştirilen araştırmada veri toplama aracı olarak "Okuma İlgisi Ölçeği" ve "Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır.

Öğrencilere uygulanan anketlerle öğrenciler yüksek, orta ve düşük okuma alışkanlığı olanlar olmak üzere üç sınıfa ayrılmıştır. Yine çok, orta ve az düzeyde okuyan öğrenciler olarak üç gruba ayrılan öğrencilerin çoklu zekâ kuramı ışığında belirlenen zekâ türlerine göre okuma alışkanlık dağılımları tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre öğrencilerin %13.7'si yüksek, %68.9'u orta ve %17.4'ünün düşük okuma ilgi düzeyine sahiptir. Ayrıca yapılan analizlerle zekâ alanları ile okuma ilgileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Okuma alışkanlık düzeylerinde ise öğrencilerin yaklaşık beşte üçlük (%58.2) bir oranla çok okuyan, dörtte birlik bir oranla (%26.6) orta düzeyde ve %15.1oranında az okuyan okuyucu olduğu sonucuna varılmıştır.

Creel (2007) 11-14 yaş arası 226 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında öğrencilerin yaklaşık yarısının (%44) haftada bir defadan fazla okuduğu sonucuna varmıştır. Okumayanların en önemli gerekçelerini ise zaman azlığı ve meşguliyetler, okurken sıkılma, bilgisayar ve oyunu tercih etme, televizyon veya film izleme oluşturmuştur. Eğlence amacıyla okunan kitaplar içinde en önemli bölümü gerçekçi kurgu eserler (%32) oluşturmaktadır.

Hughes-Hessell ve Rodge (2007), araştırmalarını Amerika'da bulunan bir ortaokuldaki öğrenciler üzerinde gerçekleştirmişlerdir. 5-8. sınıflarda eğitim gören toplam 740 öğrenci araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Okulun belirlenme sürecinde genel anlamda okuma becerilerindeki düşüklük (8. sınıf öğrencileri içinde sadece %9'luk bir kesim üst düzey okuma becerilerine sahiptir) ve okulda uygulanmaya başlanan bir okumayı teşvik programı etkili olmuştur. Veriler, hazırlanan formun öğretmenler ve kütüphane görevlisi tarafından öğrencilere doldurtulmasıyla elde edilmiştir.

Elde edilen sonuçlara göre araştırma örneklemine giren öğrencilerin büyük bölümü (%72) okumayı bir boş zaman etkinliği olarak gerçekleştirdiğini belirtmektedir. Bu öğrencilerin %22'si sürekli okur niteliğindedir. Okumayı sadece okulda gerçekleştirenlerin oranı %22 ve okumadığını belirtenlerin oranı %6'dır. Okunan türler açısından hem erkek öğrenciler (%68) hem de kız öğrenciler (%76) iyi birer dergi okuyucusudurlar. Ayrıca öğrenciler üçte ikiden fazla bir oranla (%69) ayda iki kitaptan fazla okuduklarını belirtmektedirler.

Öğrencilerin ilgi duydukları yayınlarla ilgili değerlendirme sorusundan elde edilen verilere göre en çok dergiler (%72) okunmaktadır. Dergilerde de moda, spor, haber, video oyunu ve müzik dergileri öne çıkmaktadır. Bu yayın türünü çizgi romanlar izlemektedir. Bu okuma eğilimine paralel olarak hangi konuları okumaktan hoşlandıkları sorusuna büyük oranda ünlülerin hayatları, sporcular, müzik, şaşırtıcı olaylar, hayvanlar, hayalî kahramanlar cevabı gelmiştir. Okuma malzemelerine ulaşma noktasında en yüksek oran okul kitaplığındadır (%71). Bunu halk kütüphanesi (%53) ve sınıf kitaplığı (%53) izlemiştir. Okuduklarına satın alma yoluyla ulaşanlar %43 seviyesindedir.

Farklı yaş grupları üzerinde gerçekleştirilen ve çeşitli kademedeki öğrenciler ve öğretmenlerin okuma alışkanlıklarını belirlemeyi amaçlayan araştırmalarda yaş gruplarının özelliklerine göre okuma ilgilerinin ve alışkanlıklarının değiştiği sonucuna varılmıştır. İlköğretim ve lise öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalar genel anlamda okuma alışkanlık düzeyinin çok yüksek olmadığını ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca bu dönemde öğrencilerin okuma ilgileri de farklılaşabilmektedir. Yaş grubu büyüdükçe süreli yayın takip etme oranı artmakta ancak okuma alışkanlığında ciddi artış görülmemektedir. Okuma alışkanlığının kütüphane kullanımıyla ilgili alt boyutunda da öğrencilerin kütüphane alışkanlıklarının çok gelişmediği ve kütüphaneyi kullananların da ders ödevleri amacıyla kütüphaneleri ziyaret ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca kız öğrenciler okuma alışkanlığının ve okumaya yönelik tutumun her basamağında erkek öğrencilere oranla daha olumlu değerlere sahiptir.

Bu bölümde değerlendirilecek araştırmaların son grubunu **farklı metin türlerinde okuduğunu anlama** düzeyi ile ilgili yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar oluşturmaktadır.

Güneyli'nin (2003) araştırmasında amaç Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yükseköğretimde sınıf öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini sınamak, metin türü farklılıklarının okuduğunu anlama becerisine etkisini araştırmak ve öğrenci grupları arasında okuduğunu anlama becerisi açısından anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Lefkoşa'da Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Atatürk Öğretmen

Akademisi 1, 2 ve 3. sınıflarındaki 80 öğretmen adayı ile Türkiye'de Ankara Üniversitesi'nde bulunan Sınıf Öğretmenliği programındaki 2. sınıfta eğitim gören 80 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Öğrencilerin farklı metin türlerinde okuduğunu anlama düzeylerini belirleyebilmek için yazınsal ve öğretici metin sınıflaması esas alınarak okuduğunu anlama testleri geliştirilmiştir. Yazınsal metin testi içinde iki nesir ve iki şiir metnine; öğretici metinler testinde 5 metne yer verilmiştir. Her bir testte 40 soru olmak üzere metinlerle ilgili toplam 80 soru hazırlanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre her iki ülkede bulunan öğrencilerde de öğretici metinleri anlama düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Sidekli (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metin türlerine göre okuduğunu anlamalarının sınanması ve metin türü farkının okuduğunu anlama becerisine etkisini araştırmaktır. Araştırmanın örneklemini Ankara il sınırları içinde farklı bölgelerden seçilen dokuz ilköğretim okulundaki toplam 411 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak 20 sorudan oluşan bilgi formu ile bilgilendirici ve öyküleyici metinlere göre okuduğunu anlamayı ölçen bir başarı testi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama başarı düzeyi "orta", öyküleyici metinleri anlama başarı düzeyi "başarılı"dır. Okuduğu metni anlamada her iki metin türünde de kızlar erkeklerden daha başarılıdır. Öğrencilerin bütünü düşünüldüğünde öyküleyici metinlerin anlaşılma oranı bilgilendirici metinlerden daha yüksektir.

Karakuş (2006) çalışmasının amacını ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma gelişimlerine çocuk edebiyatı ürünlerinin etkisini tespit etmek olarak belirlemiştir. Çalışma 2005-2006 eğitim öğretim yılında Ankara Kızılcahamam ilçe merkezi, belde ve köy okullarında 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracında toplam 6 metin kullanılmış, metinler 4. sınıf ders kitabından seçilmiştir. 9 ilköğretim okulunda 360 öğrenciye uygulanan araştırmada ayrıca "Bilgi Toplama Anketi" kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çocuk edebiyatına uygun olan bilgilendirici metin türündeki metinlerde okuduğunu anlama başarı ortalaması %81, öyküleyici

metindeki başarı ortalaması %79 ve şiir metinlerinde başarı ortalaması %81'dir. Çocuk edebiyatı açısından uygun olmayan bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama başarı ortalaması %41, öyküleyici metinde %57 ve şiirde %36 olarak tespit edilmiştir.

Karatay (2007) araştırmasında Türkçe öğretmeni adayı üniversite 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okuma stratejilerini kullanma düzeyini belirlemeyi amaçlamaktadır. Öğretmen adaylarının okuma stratejileri konusundaki bilişsel farkındalık düzeyi, okuma süreçleri ve okuduğunu anlama başarısının metin türleri ve yapıları açısından farklılaşma düzeyleri araştırmanın ortaya çıkarmayı hedeflediği amaçlardır.

Araştırmanın örneklemini Türkiye'deki üç eğitim fakültesi Türkçe öğretmenliği bölümünde eğitim gören 350 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin farklı metin türlerindeki okuduğunu anlama başarılarını belirleyebilmek amacıyla öyküleyici, bilgilendirici ve şiir türlerinde uzman görüşüyle seçilen birer metin ve bu metinlere ait sorular ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Öğrencilere toplam 75 soru yöneltilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre farklı metin türlerinde okuduğunu anlama başarısında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre bilgilendirici metin-öyküleyici metin karşılaştırmasında okuduğunu anlama başarısında bilgilendirici metin lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bilgilendirici metin-şiir karşılaştırmasında şiir lehine; öyküleyici metin-şiir karşılaştırmasında yine şiir lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Karakuş Tayşi'nin (2007) araştırmasında, ilköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerden hikâye türü ve bilgilendirici metinlerden deneme türüne göre okuduğunu anlama başarılarında farklılaşma olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Kütahya ilinde farklı sosyoekonomik çevrelerdeki (il merkezi, belde ve köy) 10 okulda eğitim gören 329 beşinci sınıf ve 570 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri her iki sınıf için ayrı ayrı geliştirilen başarı testleri ile toplanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının metin türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Sonuçlar ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin hikâye türünü

anlamada daha başarılı olduğunu göstermektedir. Cinsiyet değişkeninde ise okuduğunu anlama başarısı açısından kız öğrencilerin her iki metin türünde de erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır. Sosyoekonomik çevre değişkeninde ise il merkezinde bulunan öğrencilerin her iki metin türündeki okuduğunu anlama başarı düzeylerinin belde ve köyde bulunan öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Temizyürek'in (2008) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinde metin farklılıklarının etkisini belirleyebilmeyi amaçladığı araştırması Ankara merkez ilçelerde bulunan 140 ilköğretim 8. sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Okuduğunu anlama düzeyinin belirlenebilmesi için geliştirilen "Okuduğunu Anlama Testi"nde bilgilendirici ve öyküleyici metin türünde ikişer metin seçilmiş ve çoktan seçmeli sorular hazırlanmıştır.

Sonuçlar incelendiğinde genel anlamda öğrencilerin öyküleyici metinlerde okuduğunu anlama başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre okuduğunu anlama başarısında kız öğrenciler her iki metin türünde de erkek öğrencilere oranla daha başarılıdırlar.

Farklı metin türlerinde okuduğunu anlama üzerine gerçekleştirilen araştırmalarda ilköğretim öğrencilerinin öyküleyici metinleri okuduğunu anlama düzeylerinin bilgilendirici metinlere oranla daha yüksek olduğu sonucuna varıldığı anlaşılmaktadır. Yaş grubu ilerledikçe bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama düzeyi artmaktadır.

II. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemini açıklamak amacıyla sırasıyla "Araştırmanın Modeli", "Evren ve Örneklem", "Verilerin Toplanması" ve "Verilerin Analizi" başlıklarına yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri ile okuma ilgisiyle okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın modeli "betimleyici, ilişkisel tarama (survey)" modelidir.

Betimleyici araştırmalar var olan durumu ortaya çıkarmayı amaçlar. Esas olan verilerin derlenmesi, düzenlenmesi ve profilin çıkarılmasıdır (Çömlekçi, 2001, s.28). Betimleme araştırmalarında bireylerin bir veya birkaç değişken yönünden mevcut durumlarının belirlenmesi için veri toplanır (Arlı ve Nazik, 2001, s.7).

Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2003, s.77).

Bir konu ya da olayla ilgili olarak katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlenmesi tarama araştırmasıdır (Büyüköztürk vd., 2008, s.177). İlişkisel tarama modeli ise "iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir" (Karasar, 2003, s.81). Korelasyonel araştırma olarak da adlandırılan ilişkisel tarama modelinde "iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelemesi" (Büyüköztürk vd., 2008, s.171) söz konusudur. Bu araştırma da ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum, ilgi ve alışkanlıkları ile farklı türlerdeki metinlerde okuduğunu anlama başarısını ortaya çıkararak durum tespiti yapmayı ve okumaya yönelik tutum, okuma ilgisi ve farklı metinlerde okuduğunu anlama

başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu sebeple araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama araştırmalarında betimleme için evrenden örneklem seçilir ve veri toplama süreci örnekleme yöneltilen sorulara verilen cevaplara dayandırılır (Büyüköztürk vd., 2008; Kuş, 2007, s.43-48).

Bu araştırma nitelik olarak "uygulamalı bir alan araştırması"dır. Alan araştırması, pek çok insanın tutumunu, duygu ve düşünceleri ile çeşitli demografik özelliklerini belirlemeyi amaçlar. "Alan araştırmasından elde edilen verilere dayanarak, değişkenler arasındaki ilişkiler bulunabilir. Buna ek olarak, belirli bir özellik yönünden farklı olan deneklerin ölçümleri karşılaştırılarak gruplar arasında fark olup olmadığı belirlenebilir" (Hovardaoğlu, 2007, s.40).

Alan araştırmalarında belirlenen konunun çok boyutlu olarak incelenip ayrıntılarının ortaya çıkarılması önemlidir. Belli bir zamanda olay ve olguların doğal koşullar altında gerçek durumlarını saptamak amaçlanır (Gökçe, 1988, s.51; Arseven, 2001, s.24). Bu tür araştırmalarda kütüphaneler dışında birinci elden özgün veri toplamak amacıyla doğal ortamda yapılır (Arıkan, 2000, s.71). Bu araştırmada, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve okuma ilgilerini belirlemeyi amaçlamasıyla bir alan araştırması niteliği taşımaktadır.

Bu çalışma aynı zamanda verilerin değerlendirilmesi bakımından nicel bir araştırmadır. Nicel araştırmalarda ölçme, veri işleme ve istatistikî yöntemlerle betimleme vardır (Geray, 2004, s.54).

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle) öğrenim gören ilköğretim 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evren, araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği bütündür. Elde edilen bilginin genellenebilmesi için evrenin olabildiğince geniş tutulması istenir. Ancak soyutlaşan ve büyüyen evrenin maliyet ve kontrol güçlükleri ile etik zorunluluklar evrenin tamamında çalışma imkânını ortadan kaldırmaktadır. Bu durumda örneklem alma yöntemine başvurulmaktadır (Karasar, 2003, s.109-111).

Araştırmanın gerçekleştirildiği 2007-2008 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinin sayısı 59173'tür. (Ek-6) Araştırma evreninin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından örneklem alma yoluna gidilmiştir. Evreni daha iyi temsil edeceği düşüncesiyle farklı sosyoekonomik çevrelerdeki okullardan "sistematik tesadüfî (katmanlı) örnekleme" yoluyla 390 öğrenci araştırma örneklemine alınmıştır. Sistematik tesadüfî (katmanlı) örnekleme "Bir evreni oluşturan elemanları özelliklerine göre gruplandırarak homojen tabakalara ayırma, sonra da örnekleri bu tabakalardan alma işlemidir" (Gökçe, 1988, s.80).

Önemli görülen konulardan biri de örneklemin büyüklüğüdür. Betimsel araştırmalarda örneklemden elde edilen bulguların evren için genelleneceği düşünülürse evreni temsil edecek örneklem büyüklüğü de önem kazanmaktadır.

Farklı kaynaklarda örneklemin evreni temsil yeterliliği ile ilgili değerlendirmelere rastlamak mümkündür. %95 kesinlik düzeyi ve tolerans gösterilebilir hata oranlarına göre 100.000 kişilik bir evren için 382 kişi yeterli örneklemi oluşturmaktadır (Balcı, 1997, s.112). Bazı kaynaklarda ise bu sayı 383 ve 384 olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2008, s.86; Altunışık vd., 2005, s.127).

Krejcie ve Morgan'ın (1970, s.607-610) NEA (National Education Association) verilerine dayanarak formüle ettikleri örneklem alma yolunda da 59173 kişilik bir evrenin örneklem büyüklüğü 382 kişidir. Bu sonuçlardan hareketle farklı sosyoekonomik çevrelerdeki okullarda bulunan 390 öğrenci örneklem olarak alınmıştır.

Öğrencilerin farklı sosyoekonomik düzeylerdeki okullardan seçilmesinin gerekçesi, daha önce yapılan birçok araştırma (Dökmen, 1994; Çalışkan, 2000; Deniz, 2000; Coşkun, 2002-a) sonuçlarının öğrencilerin dil becerileri üzerinde sosyoekonomik faktörlerin etkili olduğunu belirlemesidir. Okulların sosyoekonomik çevrelerinin belirlenmesinde Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) 2007 Mernis çalışması esas alınmıştır (Bkz. Ek-4). Bu veriler doğrultusunda üst sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi için Yenimahalle, orta sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi için Etimesgut ve alt sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi için Altındağ ilçelerinde bulunan okullar seçilmiştir. Bu okullardan eşit sayıda öğrenci gönüllülük esasına göre çalışmaya dâhil edilmiştir.

Tablo 2.2.1: Araştırma Örneklemini Oluşturan Okullar ve Öğrenci Sayıları

SED	OKUL ADI	ÖĞRENCİ SAYISI
Alt	Altındağ Karapürçek İlköğretim Okulu Altındağ Nazım Akcan İlköğretim Okulu	130
Orta	Etimesgut Nasrettin Hoca İlköğretim Okulu Etimesgut Sakarya İlköğretim Okulu	130
Üst	Yenimahalle Atakent İlköğretim Okulu Yenimahalle Emniyetçiler İlköğretim Okulu Yenimahalle Gazi İlköğretim Okulu	130
TOPLAM	7	390

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri örneklem olarak alınan öğrencilerin "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği", "Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Anketi" ile "Okuduğunu Anlama Testi"ne verdikleri cevaplardan elde edilmiştir.

Kullanılan ölçeklerin ön uygulamaları 2008 yılı mart ve nisan aylarında yapılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinin tamamlanmasının ardından asıl uygulama Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınan okullarda 12-30 Mayıs 2008 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Okullarda gerçekleştirilen uygulamalar her bir grup için iki ders saatinde tamamlanmıştır. Uygulamalarda sınıf öğretmeni ve araştırmacı sınıfta bir arada bulunmuştur.

Ölçme araçlarının öncelikli niteliği geçerli ve güvenilir olmasıdır (AERA, APA ve NCME, 1999, s.9-36). Bu sebeple geliştirilen ve uyarlanan ölçeklerin kullanılmadan önce geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılması gerekir. Araştırmada kullanılan ölçme araçları ve ölçek geliştirme süreçleri aşağıda özetlenmiştir.

2.3.1. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği

Tutum ölçekleri deneklerin sahip oldukları tutum ya da görüşleri açığa çıkarmak amacıyla kullanılırlar. Anketlerden temel farkları eşit birimlerinin olmasıdır. Böylece deneklerin belirlenen konu içeriğini benimseme düzeyleri ölçülür (Öncül, 2000, s.1083).

Bu araştırmada, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılan tutum ölçeği Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 21'i olumlu, 9'u olumsuz olmak üzere 30 tutum cümlesinden oluşmaktadır. Tutum ölçeğindeki maddelerin faktör yükleri 0.36 ile 0.63 arasında değişmektedir. Ölçek tek boyutlu bir ölçektir.

Ölçek uygulamasıyla elde edilen puanların güvenirliği Cronbach Alpha güvenirlik formülü uygulanarak hesaplanmış ve güvenirlik katsayısı .88 bulunmuştur. Bu sonuçla ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin KMO değeri .83, Bartlett testi ise 2201.200 olarak tespit edilmiştir. Güvenirlik analizinde ölçeğin bütününün yanında her bir faktörün güvenirliği de ayrıca hesaplanmıştır. Alt boyutları ifade eden faktörlerin güvenirlik katsayıları .70 ile .79 arasında değişmektedir. Bu bulgular ölçeğin her bir alt boyutunun da güvenilir olduğunu göstermektedir. 30 maddeden oluşan tutum ölçeğinde alınabilecek en yüksek puan 150, en düşük puan 30'dur.

Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilen ve bu araştırmada kullanılan tutum ölçeğinde bazı ifadelerde anlaşılabilirliği artırmak ve üniversite öğrencileri üzerinde denenerek geliştirildiği için ölçeğin ilköğretim 8. sınıfta kullanılabilirliğini ölçmek amacıyla bazı düzeltmelere gidilmiş ve yeniden güvenirlik analizi yapılmıştır.

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları Gölbaşı Sevgi Çiçeği İlköğretim Okulu ve Yenimahalle Harzemşahlar İlköğretim Okulunda yapılmıştır. 50 kişilik ilk uygulamada öğrencilere ölçeğin nasıl doldurulacağı açıklanmış ve anlamadıkları cümleleri sormaları istenmiştir. Uygulama süresince öğrencilerin yönelttikleri sorulardan hareketle ölçekte bazı düzeltmeler yapılmıştır. Ölçeğin ilk şeklinde 9. maddede yer alan "Okumanın öneminin yeterince kavranmadığı inancındayım." cümlesi öğrenciler tarafından tam anlaşılmadığı ve farklı yorumlandığı için madde yapısı da düşünülerek "Okumanın önemli olduğuna inanmıyorum." şeklinde yeniden yazılmıştır.

Yine öğrencilerin Türk ve yabancı klasik ayrımını daha iyi yapmalarını sağlamak amacıyla ölçeğin ilk şeklinde 20. maddede yer alan "Türk klasiklerini okumayı seviyorum." maddesi 16. sıraya "Yabancı klasikleri okumayı seviyorum." maddesinin önüne getirilmiştir. Ölçeğin ilk şeklinde 16. sırada yer alan "Yabancı klasikleri okumayı seviyorum." maddesi 17. sıraya kaymış ve üç maddenin (17, 18 ve 19) sıra numaraları da birer sıra değişmiştir.

Açıklanma ihtiyacı duyulan bazı maddelerde ifade düzeltmelerine gidilmiştir. Yapılan düzeltmeler ve değişiklikler Tablo 2.3.1.1'de gösterilmiştir:

Tablo 2.3.1.1: Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğinde Yapılan Değişiklikler

Madde Sırası		**Ölçekteki Madde İfadeleri**	
Eski	**Yeni**	**Eski**	**Yeni**
17	18	Kitap okuma insanları ve dünyayı daha iyi anlamamızı etkiler.	Kitap okuma insanları ve dünyayı daha iyi anlamamızda etkilidir.
22	22	Okuma çok yönlü düşünme becerisi oluşturur.	Okuma çok yönlü düşünme becerisi geliştirir.
25	25	Farklı tür kitaplar okumak hayata bakış açımızı etkiler.	Farklı tür kitaplar okumak hayata bakış açımızı olumlu yönde etkiler.
27	27	Gelişigüzel kitap okumam, kitap konusunda seçiciyim.	Gelişigüzel kitap okumam, kitap konusunda seçici davranırım.
28	28	Okumanın vizyonumuzu geliştirebileceği inancındayım.	Okumanın olaylara bakış açımızı geliştirebileceği inancındayım.

Bu düzeltmelerde 10 Türkçe eğitimi alan uzmanının görüşlerine başvurulmuş ve ölçek 130 öğrenci üzerinde yeniden uygulanmıştır. Uygulama sonuçları yeniden faktör analiziyle değerlendirilerek maddelerin faktör yüklerine bakılmış ve ölçeğin tek boyutlu bir ölçek olduğu görülmüştür. Tablo 2.3.1.2'de tutum ölçeği maddelerinin faktör yüklerine yer verilmiştir:

Tablo 2.3.1.2: Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğinin Madde Faktör Yükleri

Madde No	Faktör Yükü	Madde No	Faktör Yükü
1	.54	16	.43
2	.58	17	.41
3	.55	18	.61
4	.55	19	.59
5	.51	20	.73
6	.40	21	.71
7	.54	22	.71
8	.47	23	.58
9	.55	24	.55
10	.55	25	.65
11	.68	26	.54
12	.59	27	.43
13	.40	28	.71
14	.57	29	.75
15	.62	30	.71

Faktör analizi, "çok sayıda ölçümün temelinde yatan ve daha az sayıda olan değişkenlerin sayısını ve özelliklerini belirlemek amacıyla kullanılır. Diğer bir deyişle, faktör analizinin amacı p sayıda ölçümün ardında yatan ve bundan daha az olan k sayıda değişkeni belirlemektir" (Hovardaoğlu, 2007, s.98). Ölçeklerde madde faktör yük değerlerinin .45 ya da daha yüksek olması beklenir. Ancak bu oran sınır değer .30'a kadar indirilebilir (Büyüköztürk, 2003, s.118). Tablo 3'te da görüldüğü gibi Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğinin 5 maddesinin (6, 13, 16, 17, 27) faktör yükü .40 ile .45 arasındadır. Diğer maddelerin faktör yükleri .45'in üzerindedir. Verilerin faktör analizi için uygunluğunu değerlendirmek amacıyla KMO ve Bartlett Testi sonuçlarına da bakılmıştır.

Tablo 2.3.1.3: Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğinin KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

KMO Örneklem Yeterlilik Ölçümü		.858
Bartlett Test of	Kay-Kare	1973,290
Sphericty	sd	435
	p	.000

Verilerin faktör analizine uygunluğunda KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısının .60'tan yüksek olması ve Bartlett testinin anlamlı çıkması beklenir (Büyüköztürk, 2003, s.120). Tablo 2.3.1.3 incelendiğinde ölçeğin son şeklinin KMO değerinin .858 olduğu görülmektedir. Bartlett testi sonucu ise anlamlıdır.

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Tek uygulamaya dayanan çalışmalarda iç tutarlılığı ölçme yöntemlerinden bir olan Cronbach Alpha yöntemi, likert tipi ölçeklerin iç tutarlılığının belirlenmesinde kullanılabilir (Erkuş, 2003, s.59). Yapılan güvenirlik hesaplamasında ölçeğin bütününün Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .92 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçla ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğunu söylemek mümkündür.

Ölçeğin son şekliyle alt faktörleri ve bu faktörlerde yer alan madde numaraları şunlardır:

Alt Boyutlar	Madde Numaraları
1 (Sevgi)	1, 3, 5, 6, 8, 16, 17
2 (Alışkanlık)	2, 7, 19, 27
3 (Gereklilik)	4, 9, 11, 13
4 (İstek)	10, 12, 29
5 (Etki)	14, 18, 25, 30
6 (Yarar)	15, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 28

Yapılan analizler sonucunda, araştırmada kullanılan tutum ölçeğinin ilköğretim 8. sınıflarda kullanımı için yeterli geçerlik ve güvenirlik değerlerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.2. Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Anketi

Anket, alan araştırmalarında sıkça kullanılan tekniklerden biridir. Kişi ya da grupların çeşitli konulardaki düşünce, duygu ve deneyimleri hakkında bilgi toplamak için hazırlanmış soru listesi (Doğan, 2007, s. 122) olarak tanımlanan anketler, geçerlik ve güvenirliği düşük olmasına rağmen çok sayıda kişiden kısa sürede birçok bilgiyi toplamayı sağlaması açısından sıkça tercih edilmektedir.

Anket sorularının hazırlanmasında araştırma hakkında yeterli literatür taramasının yapılması ve pilot bir gruba uygulanarak aksaklıkların giderilmesi önem taşımaktadır (Arseven, 2004, s.11). Ayrıca anket içeriğinin belirlenmesinden sonra buna uygun açık ve kapalı uçlu soruların yazılması da önemlidir (Baş, 2001, s.56-60). Açık uçlu soruları değerlendirmek zor olsa da araştırmacının sınırlamadığı ve ankete katılanların düşüncelerini tam olarak yansıtmasını sağlayan bu tip sorulara da ihtiyaç vardır. Kısaca anket geliştirme sürecini problemi tanıma, madde yazma, uzman görüşü alma, ön uygulama ve ankete son şeklini verme olarak sıralamak mümkündür (Büyüköztürk, 2005, s.135).

Bu araştırmada kullanılan "Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Anket Formu"nda yer alan sorular, öncelikle literatür taraması yapılarak tespit edilmiştir (Erdoğmuş, 1988; Yeşiltaş, 1988; Yılmaz, 1990; Davies ve Brember, 1995; Gürler, 1999; Hildebrandt, 2001; Çiçek Çetinkaya, 2004; Yıldız, 2000; Karakoç, 2005). Ankette yer alacak sorular kişisel bilgiler, okuma ilgi ve alışkanlıkları, süreli yayın takibi ve kütüphane kullanma alışkanlıkları alt başlıkları doğrultusunda düzenlenmiştir. Kişisel bilgilere ait toplam sekiz soruya yer verilmiştir. Okuma ilgi ve alışkanlıklarına ilişkin olarak hazırlanan toplam 44 sorudan 35 adedi kapalı uçlu, 9 adedi açık uçlu olarak düzenlenmiştir.

Anket geliştirme sürecinde maddelerin yazımından sonra soruların kapsam geçerliliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Sorular Türkçe eğitimi alan uzmanı 12 öğretim üyesi tarafından değerlendirilmiş ve öneriler doğrultusunda ankete son şekli verilmiştir.

Okuma ilgi ve alışkanlıkları anketinin uygulanabilirliğinin test edilerek geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması için ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama, anketin geçerlik ve güvenirliğinin gözleme dayalı olarak sorgulandığı bir aşamadır (Büyüköztürk vd., 2008, s. 124). Anketin ön uygulaması nisan 2008'de Gölbaşı

Sevgi Çiçeği İlköğretim Okulu ve Yenimahalle Harzemşahlar İlköğretim Okulunda yapılmıştır. 50 öğrencinin katıldığı uygulamada anketin nasıl doldurulacağı açıklanmış ve anlamadıkları cümleleri sormaları istenmiştir. Uygulama süresince öğrencilerin yönelttikleri sorulardan hareketle maddelerde düzeltmeler yapılarak ankete son şekli vermiştir.

2.3.3. Okuduğunu Anlama Testleri

Öğrencilerin farklı metin türlerinde okuduklarını anlama başarı düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen bu testlerde çoktan seçmeli sorular kullanılmıştır. Çoktan seçmeli sorulardan oluşan testler belli bir sınav süresinde çok sayıda soruyla değerlendirilmek istenen becerileri ölçebildiği ve kapsam geçerliği yüksek olduğu için sıkça kullanılmaktadır (Özçelik, 1998, s.141).

Öncelikle uygulanacak testte kullanılacak metinler seçilmiştir. Bilgilendirici, öyküleyici ve şiir türünde ikişer metnin seçilmesi amaçlanmıştır. Metinlerin yaş seviyesine uygunluğunun sağlanabilmesi için ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitapları taranmıştır. Bu seçim için öncelikle 2007-2008 eğitim öğretim yılında ilköğretim ikinci kademe 8. sınıflarda kullanılan Türkçe ders kitapları belirlenmiş (MEB TD, Mayıs 2007, s.380) ve Ankara'da kullanılan İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki (Saraçoğlu vd., 2007) metinlerin listesi çıkarılmıştır. Bir sonraki aşamada Millî Eğitim Bakanlığının önceki yıllarda Türkçe ders kitabı olarak onayladığı kitaplardan bilgilendirici, öyküleyici ve şiir türünde türün örneklerini yansıtan 5'er metin seçilmiştir. Seçilen bu metinler Türkçe eğitimi alan uzmanı 10 öğretim üyesine sunulmuş ve metinleri türün özelliklerini de dikkate alarak değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirmede metinlerin uygunluk derecesine göre "Uygun / Kısmen Uygun / Uygun Değil" seçeneklerinden birinin işaretlenmesi istenmiş, 3'ten 1'e doğru bir puanlama yapılmıştır (Ek-8).

Tablo 2.3.3.1: Uygulamada Kullanılması Düşünülen Metinlerin Uzman Görüşünden Aldıkları Puanlar

METİNLER	1.UZMAN	2.UZMAN	3.UZMAN	4.UZMAN	5.UZMAN	6.UZMAN	7.UZMAN	8.UZMAN	9.UZMAN	10.UZMAN
Bilgilendirici Metinler	**PUANLAR**									
Geçmişten Geleceğe Televizyon	3	2	3	2	2	3	3	1	2	2
Folklor Üzerine	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2
Eski Ankara Evleri	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2
Namık Kemal'in Çocukluk Yılları	2	2	2	3	3	3	2	3	2	3
Eski Eserleri Okumak	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3
Öyküleyici Metinler										
Selim	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3
Dostluğun Değeri	2	3	2	3	3	1	2	3	3	3
Koca Dev ile Peri Kızı	2	3	2	2	2	2	3	1	2	3
Sevginin Bedeli	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2
Çocuk ile Geyik	2	3	2	3	3	3	3	2	2	3
Şiir										
İnsanla Güzel	3	3	3	2	3	2	3	2	3	2
Bebeklerin Ulusu Yok	2	2	2	2	3	3	3	3	2	3
Anadolu Toprağı	2	3	3	3	2	2	2	3	3	2
Kitaplarımın Cumhuriyetinde	2	3	3	3	3	2	3	2	2	2
Anadolu'da Bahar	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2

Uzman görüşünden alınan puanlar doğrultusunda bilgilendirici metin için "Eski Ankara Evleri" ve "Eski Eserleri Okumak"; öyküleyici metin için "Selim" ve "Sevginin Bedeli"; şiir için ise "İnsanla Güzel" ve "Anadolu'da Bahar" adlı metinler uygulama için seçilmiştir.

Daha sonra bu metinler için çoktan seçmeli test soruları hazırlanmıştır. Soruların hazırlanmasında 2007-2008 öğretim yılında ilköğretim okulları 8. sınıfta kullanılmaya devam edilen 1981 Temeleğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda öğrencilerden okuduğunu anlama becerisinde kazanmaları beklenen davranışlar dikkate alınmıştır. Bu programda 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine ait şu davranışları göstermeleri beklenmektedir:

- Okunan bir yazının ana fikrini ve yardımcı fikirlerini belirleyebilme

- Okunan bir yazıdaki olayların sırasını, sebep sonuç ilişkisini, başlıca kişileri, kişilerin özelliklerini belirleyebilme

- Bir yazıdaki kelimelerin gerçek ve mecaz anlamlarını kavrayabilme; kelime gruplarını, benzetmeleri, atasözlerini çözümleyebilme

- Bir olay, fikir yazısıyla bir şiirin planını kavrayabilme

- Paragraftaki düşünceleri anlayabilme

- Şiirin şekil özelliklerini belirleyebilme (MEB, 2000, s.12-15).

Programın öğrencilerden kazanmalarını beklediği bu davranışlardan hareketle seçilen metinlere soru yazılmıştır. Soruların yazılmasında Türkçe testlerinde bulunması gereken kelime, cümle ve paragraf düzeyinde anlamayı ölçen soruların bulunmasına da dikkate edilmiştir (Özçelik, Tarihsiz, s.16). Metinlerin her biri için toplam 12 soru hazırlanmıştır. Hazırlanan bu sorular 12 Türkçe eğitimi ve ölçme değerlendirme alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve bazı soru maddelerinde düzeltmeler yapılmıştır. Sorulara son şekli verildikten sonra ön uygulama yapılmıştır. Güvenirlik hesaplaması yapılan gruplarda asgari sayının 30'dan aşağı olmaması gerekmektedir (Karasar, 2003, s.149). Bu sebeple ön uygulama 50 kişilik bir öğrenci grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama sonrasında soruların madde analizi yapılmıştır.

Ön uygulama sonrasında istenen nitelikte bir testin oluşturulabilmesi için uygun maddeler seçilmeli, işlemeyen maddeler testten atılmalıdır. Bu hesaplamalarda her bir doğru cevap için 1; yanlış, boş bırakılmış ve birden fazla seçenek işaretlenmiş cevaplar için 0 değeri kullanılır (Atılgan, 2007, s.321). Analizler sonucunda her metin için 8 soru kalacak şekilde madde katsayıları düşük olan sorular elenmiştir. Soruların elenmesinde kapsam geçerliliği de dikkate alınmıştır.

Madde istatistiklerinin hesaplanmasında her maddenin güçlük indeksi (p_j), madde varyansı, madde standart sapması, madde ayırt edicilik indeksi (r_{jx}) ve madde güvenirlik katsayısı (r_j) hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilik indeksinde nokta-çift serili korelasyon katsayısı (Atılgan, 2007, s.301) kullanılmıştır.

Geliştirilen çoktan seçmeli testlerin güvenirlik düzeylerinin belirlenmesinde kullanılan yöntemlerden biri KR-20 (Kuder-Richardson 20) yöntemidir. Test maddelerinin tek tek güvenirlik düzeyleri kadar testin bütününün güvenirliği de önemlidir. Bu amaçla her bir testin güvenirliği KR-20 ile ölçülmüştür. Güvenirlik tahmininde izlenen yöntem farklılaşsa da güvenirlik tahmini sonucu 0,00 ile 1,00

arasında bir korelasyonla elde edilir. Korelasyonun 1,00'a yakın olması testin güvenirliğinin yüksek olduğu anlamına gelir. KR-20 ile elde edilen güvenirlik katsayısı iç tutarlılık katsayısı olarak da adlandırılır (Özçelik, Tarihsiz, s.113-114; Erkuş, 2003, s.56; Kan, 2007, s.42).

Tablo 2.3.3.2-2.3.3.7'de okuduğunu anlama testinde kullanılan soruların madde analizlerine ve testin bütününün KR-20 değerlerine yer verilmiştir:

Tablo 2.3.3.2: Birinci Bilgilendirici Metnin Ön Uygulamadan Son Teste Seçilen Maddelerin İstatistikleri

Ön Test Madde No	Son test Madde No	Madde Güçlük İndeksi p_j	Madde Varyansı S_j^2	Madde Standart Sapması S_j	Madde Ayırt Edicilik İndeksi r_{jx}	Madde Güvenirlik Katsayısı r_j
2	1	0,50	0,25	0,50	0,59	0,29
3	2	0,22	0,17	0,41	0,46	0,19
4	3	0,64	0,23	0,48	0,45	0,22
5	4	0,64	0,23	0,48	0,71	0,34
7	5	0,92	0,07	0,27	0,49	0,13
8	6	0,70	0,21	0,46	0,53	0,24
10	7	0,64	0,23	0,48	0,52	0,25
11	8	0,48	0,25	0,50	0,42	0,21
TOPLAM		**4,74**	**1,64**	**3,58**	**4,17**	**1,87**
KR20		**0,72**				

Tablo 2.3.3.3: İkinci Bilgilendirici Metnin Ön Uygulamadan Son Teste Seçilen Maddelerin İstatistikleri

Ön Test Madde No	Son test Madde No	Madde Güçlük İndeksi p_j	Madde Varyansı S_j^2	Madde Standart Sapması S_j	Madde Ayırt Edicilik İndeksi r_{jx}	Madde Güvenirlik Katsayısı r_j
1	1	0,80	0,16	0,40	0,64	0,26
2	2	0,56	0,25	0,50	0,61	0,30
4	3	0,70	0,21	0,46	0,46	0,21
5	4	0,62	0,24	0,49	0,70	0,34
6	5	0,66	0,22	0,47	0,70	0,33
8	6	0,68	0,22	0,47	0,57	0,26
10	7	0,62	0,24	0,49	0,62	0,30
11	8	0,50	0,25	0,50	0,45	0,22
TOPLAM		**5,14**	**1,79**	**3,78**	**4,75**	**2,22**
KR20		**0,79**				

Tablo 2.3.3.4: Birinci Öyküleyici Metnin Ön Uygulamadan Son Teste Seçilen Maddelerin İstatistikleri

Ön Test Madde No	Son test Madde No	Madde Güçlük İndeksi p_j	Madde Varyansı S_j^2	Madde Standart Sapması S_j	Madde Ayırt Edicilik İndeksi r_{jx}	Madde Güvenirlik Katsayısı r_j
1	1	0,74	0,19	0,44	0,49	0,21
3	2	0,68	0,22	0,47	0,49	0,23
4	3	0,54	0,25	0,50	0,53	0,26
5	4	0,62	0,24	0,49	0,60	0,29
6	5	0,56	0,25	0,50	0,63	0,31
9	6	0,80	0,16	0,40	0,37	0,15
10	7	0,58	0,24	0,49	0,62	0,31
11	8	0,74	0,19	0,44	0,53	0,23
TOPLAM		**5,26**	**1,74**	**3,73**	**4,26**	**1,99**
KR20		**0,71**				

Tablo 2.3.3.5: İkinci Öyküleyici Metnin Ön Uygulamadan Son Teste Seçilen Maddelerin İstatistikleri

Ön Test Madde No	Son test Madde No	Madde Güçlük İndeksi p_j	Madde Varyansı S_j^2	Madde Standart Sapması S_j	Madde Ayırt Edicilik İndeksi r_{jx}	Madde Güvenirlik Katsayısı r_j
1	1	0,78	0,17	0,41	0,52	0,22
2	2	0,56	0,25	0,50	0,60	0,30
4	3	0,70	0,21	0,46	0,46	0,21
5	4	0,58	0,24	0,49	0,69	0,34
6	5	0,66	0,22	0,47	0,70	0,33
7	6	0,90	0,09	0,30	0,55	0,16
10	7	0,58	0,24	0,49	0,54	0,27
11	8	0,50	0,25	0,50	0,45	0,22
TOPLAM		**5,26**	**1,67**	**3,62**	**4,51**	**2,05**
KR20		**0,75**				

Tablo 2.3.3.6: Birinci Şiirin Ön Uygulamadan Son Teste Seçilen Maddelerin İstatistikleri

Ön Test Madde No	Son test Madde No	Madde Güçlük İndeksi p_j	Madde Varyansı S_j^2	Madde Standart Sapması S_j	Madde Ayırt Edicilik İndeksi r_{jx}	Madde Güvenirlik Katsayısı r_j
1	1	0,84	0,13	0,37	0,64	0,23
2	2	0,50	0,25	0,50	0,38	0,19
3	3	0,84	0,13	0,37	0,31	0,11
5	4	0,80	0,16	0,40	0,42	0,17
6	5	0,68	0,22	0,47	0,57	0,26
7	6	0,70	0,21	0,46	0,80	0,37
8	7	0,72	0,20	0,45	0,52	0,23
11	8	0,48	0,25	0,50	0,34	0,17
TOPLAM		**5,56**	**1,55**	**3,52**	**3,98**	**1,73**
KR20		**0,77**				

Tablo 2.3.3.7: İkinci Şiirin Ön Uygulamadan Son Teste Seçilen Maddelerin İstatistikleri

Ön Test Madde No	Son test Madde No	Madde Güçlük İndeksi p_j	Madde Varyansı S_j^2	Madde Standart Sapması S_j	Madde Ayırt Edicilik İndeksi r_{jx}	Madde Güvenirlik Katsayısı r_j
1	1	0,80	0,16	0,40	0,60	0,24
3	2	0,22	0,17	0,41	0,45	0,19
4	3	0,70	0,21	0,46	0,47	0,21
5	4	0,62	0,24	0,49	0,78	0,38
6	5	0,66	0,22	0,47	0,68	0,32
7	6	0,90	0,09	0,30	0,55	0,17
8	7	0,68	0,22	0,47	0,57	0,27
10	8	0,50	0,25	0,50	0,47	0,23
TOPLAM		**5.08**	**1,56**	**3,5**	**4,57**	**2,01**
KR20		**0,74**				

Madde ayırt edicilik indeksi maddenin teste alınıp alınmayacağı konusunda karar verilmesinde önemli bir değerdir. Madde ayırt edicilik indeksi "sorunun gerektirdiği davranışa sahip olanlar ile sahip olmayanları maddenin ne kadar iyi ayırt

ettiğinin" ölçüsüdür (Atılgan, 2007, s.325). Bu araştırmada, okuduğunu anlama testlerindeki soru elemesinde madde ayırt edicilik indeksleri dikkate alınmış, madde ayırt edicilik indeksi nokta-çift serili korelasyon katsayısı hesaplanarak bulunmuştur.

Madde ayırt edicilik indeksine göre elenecek maddelerin belirlenmesinde kullanılacak ölçütler Ebel (1965) tarafından aşağıdaki şekilde belirlenmiştir (Crocker ve Algina, 1986'dan aktaran Atılgan, 2007, s.325):

Tablo 2.3.3.8: Madde Ayırt Edicilik İndekslerine Göre Madde Seçme Ölçütleri

Madde Ayırıcılık İndeksi	Madde Seçme Kararı
0,19 ve daha küçük	Kesinlikle teste alınmamalı ya da tamamen düzeltilmelidir.
0,20 ile 0,29 arasında	Sınırdaki maddelerdir ve gerekirse düzeltilerek teste alınabilir.
0,30 ile 0,39 arasında	Düzeltme yapmaksızın ya da küçük düzeltmelerle teste alınabilir.
0,40 ve daha yüksek	Çok iyi işleyen maddeler, teste olduğu gibi alınabilir.

Tablo 2.3.3.8'de yer alan değerler de dikkate alındığında Okuduğunu Anlama Testi için yapılan analizler ve seçilen soruların madde ayırt edicilik indeksi (r_{jx}) değerlerinin her bir soru için istenen düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca Tablo 2.3.3.2-2.3.3.7 incelendiğinde her bir testin KR-20 değerinin 0,70'in üzerinde olduğu görülmektedir. Bu yönüyle testlerin güvenirlik düzeyi yüksektir.

2.4. Verilerin Analizi

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını, okuma alışkanlık ve ilgilerini tespit ederek okuma ilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki düzeyini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada toplanan verilerin analizinde; betimsel istatistik (frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama), T-testi, ANOVA, Kruskal Wallis ve Mann Whitney U Testi analizleri kullanılmıştır. Test analizleri SPSS 15.0 (Statistic Package for Social Science) programı kullanılarak

gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yapılan analizlerde kullanılan teknikler sırasıyla aşağıda verilmiştir:

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla toplanan kişisel bilgiler frekans (f) ve yüzde (%) değerleri tablolaştırılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan tutum ölçeğinden elde edilen veriler toplam puan, frekans (f) ve yüzde (%) değerleri kullanılarak incelenmiştir. Tutum ölçeğinden elde edilen toplam tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız gruplar için T-testi yapılmıştır. Bağımsız gruplar T-testi iki farklı örneklem grubunun ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Kalaycı, 2006, s.74).

Grupların homojen dağılım göstermediği durumlarda bağımsız ölçümler için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Mann Whitney U Testi, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder (Büyüköztürk, 2003, s.149). Okuma alışkanlığına ilişkin tutum puanlarının anne ve baba eğitim düzeyi ile sosyoekonomik düzey değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız örneklemler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tek Faktörlü ANOVA iki ya da daha çok değişkenli ilişkisiz ölçümlerde elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder (Büyüköztürk, 2003, s.67). Dağılım varyanslarının homojen olmadığı durumlarda parametrik test varsayımı sağlanamadığından ilişkisiz ölçümlerde iki ya da daha çok örneklem için kullanılan Tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yerine ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis Testi analiz sonuçları dikkate alınmıştır. Kruskal Wallis Testi sürekli değişkenlere sahip üç ya da daha fazla grup için karşılaştırma yapma imkânını sağlar (Kalaycı, 2006, s.106). Kruskal Wallis Test sonuçlarında anlamlı farklılık tespit edildiğinde bunun kaynağını belirleyebilmek için gruplar arasında Mann Whitney U-Testi yapılmıştır.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarında, tutum ölçeğinde bulunan alt boyutlara göre anlamlı farklar bulunup bulunmadığı test edilmeye çalışılmıştır. Tutum ölçeğinde bulunan alt boyutlar ile

cinsiyet arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için ilişkisiz örneklemlerde ikili karşılaştırmalar için T-testi yapılmıştır. Tutum toplam puanlarının cinsiyete göre dağılımları homojen olmayan alt boyutlar için parametrik test varsayımı sağlanamadığından ilişkisiz ölçümlerde ikili karşılaştırmalar için kullanılan T-testi yerine ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U-Testi analiz sonuçları dikkate alınmıştır. Tutum ölçeği alt boyutlarından alınan toplam puanların anne ve baba eğitim düzeyi ile sosyoekonomik düzey değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız örneklemler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe ve LSD testi kullanılmıştır. Dağılım varyanslarının homojen olmadığı alt boyutlarda parametrik test varsayımı sağlanamadığından ilişkisiz ölçümlerde iki ya da daha çok örneklem için kullanılan Tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yerine ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis Testi analiz sonuçları dikkate alınmıştır. Kruskal Wallis Test sonuçlarında anlamlı farklılık tespit edildiğinde anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek için gruplar arasında Mann Whitney U-Testi yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin alışkanlık ve ilgi düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan “Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Anket Formu”ndan elde edilen verilerin frekans (f) ve yüzde (%) değerleri kullanılmıştır. Verilerin cinsiyet ve sosyoekonomik düzey değişkenlerine göre yapılan değerlendirmelerde çapraz tablolardan yararlanılmıştır.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama testlerinden aldıkları puanların farklı metin türlerinde (bilgilendirici, öyküleyici ve şiir) anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için ANOVA testi yapılmıştır. Farklı metin türlerindeki başarı oranlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız gruplar için T-testi kullanılmıştır. Alınan puanların sosyoekonomik düzeye göre farklılaşma oranlarını belirleyebilmek amacıyla da bağımsız örneklemler için Tek Faktörlü Varyans Analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Grupların homojen dağılım göstermediği durumlarda parametrik test varsayımı sağlanamadığından ilişkisiz ölçümlerde iki ya da daha çok örneklem için kullanılan Tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yerine ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis Testi analiz sonuçları dikkate

alınmıştır. Kruskal Wallis test sonuçlarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek için gruplar arasında Mann Whitney U-Testi yapılmıştır.

Öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puan ile farklı metin türlerinde okuduğunu anlama testlerinden aldıkları puan arasındaki ilişki için Pearson Korelasyon Katsayısı değerleri kullanılmıştır.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumayı tercih ettikleri metin türü ile farklı türlerdeki metinlerde okuduğunu anlama testlerinden aldıkları toplam puanlar arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için de Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır.

III. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıkları ile okuma ilgisi ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiye dair elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarında cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve anne-baba eğitim düzeyi; okuma alışkanlık ve ilgilerinde cinsiyet ve sosyoekonomik düzey değişkenleriyle sonuçlar analiz edilmiştir.

3.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Niteliklerine İlişkin Bulgular:

Bu bölümde araştırma örneklemine dâhil edilen ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin demografik nitelikleriyle ilgili olarak toplanan verilerin sonuçlarına yer verilmiştir. Öğrencilerin demografik özelliklerine ait bulgular "Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Anketi"nde yer alan "Kişisel Bilgiler" bölümüne verilen cevaplardan elde edilmiştir. Bulgulara ait frekans (f) ve yüzde (%) değerleri tablolaştırılarak açıklanmıştır.

Okumaya yönelik tutum, okuduğunu anlama başarısı ve farklı okuma materyallerine ilgi duyma cinsiyet faktörü ile yakından ilişkilidir. Özellikle ilgi duyulan okuma materyallerinin seçiminde cinsiyet belirleyici bir faktör olabilmektedir. Tablo 4.1.1'de araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı görülmektedir:

Tablo 3.1.1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

	f	Yüzde
Kız	201	51.5
Erkek	189	48.5
TOPLAM	390	100.0

Tablo 3.1.1'de de görüldüğü gibi farklı sosyoekonomik düzeyleri temsilen araştırma örneklemine alınan 390 öğrenci, kız ve erkek öğrenci olarak hemen hemen yarı yarıyadır. Araştırmada, farklı sosyoekonomik gelişmişlik düzeyine sahip ilköğretim okullarındaki 8. sınıf öğrencilerine ulaşıldığı için öğrencilerin kız ve erkek olarak sayı eşitlemesine gidilmemiştir. Yine de büyük oranda cinsiyete göre eşitliğin sağlandığını söylemek mümkündür. Kız ve erkek öğrencilerin dengeli bir dağılımda olması sonuçların cinsiyete göre genellenebilmesi için de önemlidir. Çünkü okuma becerisi ile sosyoekonomik düzey arasında yakın bir ilişkinin bulunduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Sosyoekonomik düzey yükseldikçe okuma becerisinde artma, sosyoekonomik düzey düştükçe okuma becerisinde azalma görülmektedir (Güneş, 2000-a, s.244-245). Örneklem olarak alınan öğrencilerin farklı sosyoekonomik çevrelere göre de dengeli dağılımı önemlidir. Kız ve erkek öğrencilerin farklı sosyoekonomik çevrelere göre dağılımı Tablo 3.1.2'de gösterilmiştir:

Tablo 3.1.2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Farklı Sosyoekonomik Çevrelerdeki Cinsiyete Göre Dağılımları

			Gelişmişlik Düzeyi			TOPLAM
			Üst	Orta	Alt	
Cinsiyet	**Erkek**	**N**	62	69	58	189
		%	32.8	36.5	30.7	100.0
	Kız	**N**	68	61	72	201
		%	33.8	30.3	35.8	100.0
Toplam		**N**	130	130	130	390
		%	33.3	33.3	33.3	100.0

Tablo 3.1.2'deki değerler kız ve erkek öğrencilerin gelişmişlik düzeyi olarak farklı sosyoekonomik çevrelere göre nispeten dengeli dağıldığını göstermektedir. Araştırma örneklemi içinde en çok erkek öğrenci orta gelişmişlik düzeyindeki sosyoekonomik çevrede, en çok kız öğrenci ise alt sosyoekonomik çevrededir.

Bireyin eğitim hayatının şekillenmesinde, okula ve okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesinde ailenin önemli bir etkisi vardır. Tutumlar özelde de okumaya karşı olan tutum, şahsi ve özel olsa da anne ve babanın yönlendirmesinin etkisi inkâr

edilemez. Bu etkinin oluşmasında anne ve babanın eğitim düzeyi de belirleyici olabilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyleri Tablo 3.1.3 ve Tablo 3.1.4'te gösterilmiştir:

Tablo 3.1.3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyleri

	f	Yüzde
Okuma Yazması Yok	22	5.6
Okuryazar	10	2.6
İlkokul Mezunu	173	44.4
Ortaokul Mezunu	98	25.1
Lise Mezunu	71	18.2
Üniversite Mezunu	16	4.1
TOPLAM	390	100.0

Tablo 3.1.4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyleri

	f	Yüzde
Okuma Yazması Yok	3	.8
Okuryazar	4	1.0
İlkokul Mezunu	117	30.0
Ortaokul Mezunu	109	27.9
Lise Mezunu	93	23.8
Üniversite Mezunu	60	15.4
Lisansüstü Eğitim Mezunu	4	1.0
TOPLAM	390	100.0

Araştırma örneklemine alınan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde annelerin yaklaşık yarısının (%44.4) ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla ortaokul (%25.1) ve lise (%18.2) mezunları izlemektedir. Elde edilen oranlar içinde üniversite mezunu olanların azlığı (%4.1) dikkat çekerken okuma yazması olmayanların oranının üniversite mezunlarından daha fazla (%5.6) olduğu da görülmektedir.

Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine ilişkin bulgularda da anne eğitim düzeyinde olduğu gibi yaklaşık üçte birlik dilimi ilkokul mezunlarının oluşturduğu

(%30.0) görülmektedir. Bunu ortaokul mezunları (%27.9) ve lise mezunları (%23.8) izlemektedir. Burada dikkat çeken husus anne eğitim düzeyindekine oranla ilkokul mezunu oranı azalırken ortaokul ve lise mezunu oranlarının artmasıdır. Aynı şekilde üniversite mezunu babaların oranı (%15.4) üniversite mezunu annelerin oranından üç kat daha fazladır. Anne eğitim oranları arasında hiç yer almayan lisansüstü eğitim derecesi babalar arasında çok küçük bir oranda da olsa (%1.0) bulunmaktadır. Babalar içinde okuma yazması olmayan ve sistemli bir eğitim sürecinden geçmeyerek sadece okuma yazma bilenlerin oranı da benzer seviyedeki anne eğitim oranlarından daha düşüktür.

Her iki tablo da incelendiğinde anne ve babaların genel anlamda ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde eğitim aldıkları görülmektedir. Ancak babaların annelere oranla eğitim düzeyinin daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Ülkemizde son yıllarda kız çocuklarının eğitimi konusunda ciddi çalışmalar yapılmakta, kız ve erkek öğrenciler arasında eğitimde fırsat eşitliğinin gerçekleştirilmesi için çaba gösterilmektedir. Ancak geçmiş yıllarda, kız çocukların eğitimine istenen özenin gösterilmemesinin sonuçlarını bugünün ebeveynlerinin eğitim düzeylerinde görmek mümkündür. Araştırma örneklemine alınan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin anne ve baba eğitim düzeylerinin farklı gelişmişlik düzeyine sahip sosyoekonomik çevrelere göre dağılımı Tablo 3.1.5 ve Tablo 3.1.6'da gösterilmiştir:

Tablo 3.1.5: Öğrenci Annelerinin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevre Değişkenine Göre Eğitim Düzeyleri

			Anne Eğitim Düzeyi						TOPLAM
			Okuma Yazması Yok	Okuryazar	İlkokul Mezunu	Ortaokul Mezunu	Lise Mezunu	Üniversite Mezunu	
SED	**Üst**	**N**	2	1	19	37	55	16	130
		%	1.5	.8	14.6	28.5	42.3	12.3	100.0
	Orta	**N**	9	2	70	37	12	0	130
		%	6.9	1.5	53.8	28.5	9.2	.0	100.0
	Alt	**N**	11	7	84	24	4	0	130
		%	8.5	5.4	64.6	18.5	3.1	.0	100.0
Toplam		**N**	22	10	173	98	71	16	390
		%	5.6	2.6	44.4	25.1	18.2	4.1	100.0

Tablo 3.1.5 incelendiğinde bulunulan sosyoekonomik gelişmişlik düzeyinin anne eğitim seviyesi üzerinde önemli farklılıkları yansıttığı görülmektedir. Üniversite mezunu anneler sadece üst sosyoekonomik çevrede bulunmaktadır. Ayrıca okuma yazması olmayan, sadece okuryazar veya ilkokul mezunu olan anneler üst sosyoekonomik çevreden alt sosyoekonomik çevreye doğru gittikçe artmaktadır. Eğitim seviyesinin yükseldiği ortaokul, lise ve üniversite mezunu annelerde ise sosyoekonomik düzeye göre ters yönde bir artış söz konusudur.

Tablo 3.1.6: Öğrencilerin Babalarının Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevre Değişkenine Göre Eğitim Düzeyleri

			Baba Eğitim Düzeyi							TOPLAM
			Okuma Yazması Yok	Okuryazar	İlkokul Mezunu	Ortaokul Mezunu	Lise Mezunu	Üniversite Mezunu	Y.Lisans Doktora	
SED	Üst	N	0	0	11	15	53	47	4	130
		%	.0	.0	8.5	11.5	40.8	36.2	3.1	100.0
	Orta	N	0	1	42	47	30	10	0	130
		%	.0	.8	32.3	36.2	23.1	7.7	.0	100.0
	Alt	N	3	3	64	47	10	3	0	130
		%	2.3	2.3	49.2	36.2	7.7	2.3	.0	100.0
Toplam		N	3	4	117	109	93	60	4	390
		%	.8	1.0	30.0	27.9	23.8	15.4	1.0	100.0

Annelerin eğitim düzeyinde olduğu gibi babaların eğitim düzeyinde de sosyoekonomik gelişmişlik düzeyine göre farklılıklar görülmektedir. Örneğin lisansüstü eğitim yapanlar sadece üst sosyoekonomik çevrede bulunan babalar arasındadır. Ayrıca lise ve üniversite mezunu oranlarında alt sosyoekonomik çevreden üst sosyoekonomik çevreye doğru bir artış görülmektedir. Okuma yazması olmayan, okuryazar, ilkokul ve ortaokul mezunlarında ise tersi yönde bir artış söz konusudur. Genel anlamda baba eğitim düzeyinin annelere oranla daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Okuma alışkanlığının kazanılmasında içinde bulunulan sosyoekonomik çevrenin önemi büyüktür. Öğrencilerin okuma alışkanlığını kazanması ve ilgilerinin okuma materyallerine yönlendirilmesinde ailelerin etkisi dikkate alınması gereken

bir gerçektir. Bu yönlendirme sürecinde etkili olan faktörlerden bir diğeri de ailelerin ekonomik düzeyidir. Okuma malzemesine ulaşmada bazen tek yol satın alma olabilmektedir. Bu da yeterli ekonomik gücü gerektirir. Ayrıca okuma alışkanlığı içinde kitap satın alma ve kitaba para ayırma kültürünün yerleşmesi de gerekmektedir. Öğrencilerin ekonomik olanakları ailelerinin ekonomik gelirleri ile yakından ilgilidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin aylık toplam gelirlerine ilişkin bulgular Tablo 3.1.7'de gösterilmiştir:

Tablo 3.1.7: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Düzeyi

Gelir Aralığı	f	Yüzde
1-500 TL	82	21.0
501-1000 TL	132	33.8
1001-1500 TL	109	27.9
1501-2000 TL	45	11.5
2001 TL ve üzeri	22	5.6
TOPLAM	390	100.0

Tablo 3.1.7 incelendiğinde öğrencilerin ailelerinin beşte birinin (%21.0) asgari ücret miktarında bir gelire sahip olduğu anlaşılmaktadır. Beşte üçlük bir bölüm ise 501-1500 TL arasında bir gelir düzeyine (%61.7) sahiptir. Bu oranları 1501-2000 TL gelir düzeyine sahip olanlar (%11.5) ile 2001 TL ve üzeri gelir düzeyine sahip olanlar (%5.6) izlemiştir. Elde edilen bu bulgular araştırmaya dâhil olan öğrencilerin ailelerinin ortalama gelir düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Öğrenci ailelerinin sahip oldukları gelir düzeyinin farklı gelişmişlik düzeyine sahip sosyoekonomik çevrelere göre oranları Tablo 3.1.8'de gösterilmiştir:

Tablo 3.1.8: Öğrencilerin Ailelerinin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevre Değişkenine Göre Aylık Gelir Düzeyi

			Aile Gelir Düzeyi					TOPLAM
			1-500 TL	501-1000 TL	1001-1500 TL	1501-2000 TL	2001 TL ve üzeri	
SED	**Üst**	**N**	0	8	71	32	19	130
		%	.0	6.2	54.6	24.6	14.6	100.0
	Orta	**N**	26	61	28	12	3	130
		%	20.0	46.9	21.5	9.2	2.3	100.0
	Alt	**N**	56	63	10	1	0	130
		%	43.1	48.5	7.7	.8	.0	100.0
Toplam		**N**	82	132	109	45	22	390
		%	21.0	33.8	27.9	11.5	5.6	100.0

Ailelerin gelir düzeyleri incelendiğinde sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi belirgin şekilde hissedilmektedir. Alt gelişmişlik düzeyinde bulunan ailelerin beşte ikisinden fazlası (%43.1) 1-500 TL arası bir gelir düzeyine sahiptir. Yarıya yakın oranın ise (%48.5) 501-1000 TL'lik bir gelir düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Gelir düzeyi artışı bu noktadan sonra alt sosyoekonomik çevre için ters yönde ilerlemektedir. Ayrıca Tablo 4.1.8'den 1001 TL ve üzeri gelir sahipliği oranlarında her grupta üst sosyoekonomik çevrede bulunan ailelerin daha fazla bir yüzdeye sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Aile gelir düzeyi öğrencinin çeşitli okuma materyallerine sahip olmasını da doğrudan etkileyebilmektedir. Öğrencilerin yaş grubu itibariyle önemli bir bölümünün çalışmadığı ve ailelerinden harçlık aldığı düşünüldüğünde ailenin geliri öğrencinin de harcamalarını doğrudan belirlemektedir. Tablo 3.1.9 öğrencilerin ailelerinden haftalık olarak aldıkları harçlık miktarıyla ilgilidir:

Tablo 3.1.9: Öğrencilerin Haftalık Harçlık Miktarları

	f	Yüzde
10 TL'den az	229	58.7
11-20 TL	136	34.9
21-50 TL	24	6.2
51 TL ve üzeri	1	.3
TOPLAM	390	100.0

Tablo 3.1.9'daki sonuçlardan öğrencilerin yaklaşık beşte üçünün (%58.7) 10 TL'den az harçlık aldığı anlaşılmaktadır. Bunu yaklaşık beşte ikilik oranla 11-20 TL arası miktar izlemektedir. Bunun üzerindeki değerler ise beşte birlik orana ancak yaklaşmaktadır. Yukarıda da ifade edildiği gibi araştırmaya katılan öğrencilerin aileleri genelde alt ve orta düzeyde gelir grubuna sahip bir dağılım göstermektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin aldıkları harçlık miktarı da yüksek olmamaktadır. Bu rakamlar, öğrencilerin ulaşım ve beslenme gibi temel ihtiyaçlarını bile ancak karşılayacak düzeydedir. Bu sebeple öğrencilerin okuma ve okuma materyallerine kendi imkânlarıyla ulaşmada güçlük yaşadıklarını söylemek mümkündür. Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinden aldıkları harçlık miktarının farklı gelişmişlik düzeyine sahip sosyoekonomik çevrelere göre oranları Tablo 3.1.10'da gösterilmiştir:

Tablo 3.1.10: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevre Değişkenine Göre Ailelerinden Aldıkları Haftalık Harçlık Miktarları

			Harçlık Miktarı				TOPLAM
			10 TL'den az	11-20 TL	21-50 TL	51 TL ve üzeri	
SED	**Üst**	**N**	35	75	19	1	130
		%	26.9	57.7	14.6	.8	100.0
	Orta	**N**	82	43	5	0	130
		%	63.1	33.1	3.8	.0	100.0
	Alt	**N**	112	18	0	0	130
		%	86.2	13.8	.0	.0	100.0
Toplam		**N**	229	136	24	1	390
		%	58.7	34.9	6.2	.3	100.0

Tablo 3.1.10 sonuçları "10 TL'den az" harçlık aldığını belirten öğrenciler dışında bütün gruplarda üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin daha fazla orana sahip olduğunu göstermektedir. "10 TL'den az" harçlık aldığını belirten öğrenciler içinde %86.2 ile beşte dörtten fazla bir oranla alt sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler öne çıkmaktadır. Ancak üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin de yarıdan fazlası (%57.7) "11-20 TL" arası harçlık aldığını belirtmişlerdir. Yaklaşık üçte birlik bölümü de (%26.9) "10 TL'den az" harçlık aldığını söylemektedir. Sonuçlar öğrencilerin büyük oranda ancak temel ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde harçlık aldığını ortaya koymaktadır.

Okuma alışkanlığı kazanmada okuldan bağımsız olarak yapılan okuma faaliyetlerinin önemli bir yeri vardır. Sadece ödev düşüncesiyle yapılan çalışmaların ötesinde öğrencilerin okumayı bir alışkanlık hâline getirmeleri için okul dışında özellikle de evde uygun bir okuma ortamına sahip olmaları önem taşımaktadır. Tablo 3.1.11 öğrencilerin evde bir kitaplığa sahip olma, evde kendine ait bir oda ve çalışma masası bulunup bulunmadığına ilişkin verileri içermektedir:

Tablo 3.1.11: Öğrencilerin Evlerinde Kitaplık, Kendilerine Ait Oda ve Çalışma Masasına Sahip Olup Olmama Durumları

	Evde Kitaplık		Evde Kendine Ait Oda		Evde Çalışma Masası	
	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Evet var	276	70.8	233	59.7	260	66.7
Hayır yok	114	29.2	157	40.3	130	33.3
TOPLAM	390	100.0	390	100.0	390	100.0

Araştırmaya katılan öğrencilerin evde okuma ortamlarını belirleyebilmek için yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin yaklaşık üçte ikisinin (%70.8) evde bir kitaplık olduğunu söyledikleri görülmektedir. Bu durum en azından öğrencilerin kitaba sahip olma ve düzenli kullanabilme imkânına sahip olduğunu göstermektedir. İlköğretim öğrencilerinin özellikle şahsi kitaplığa sahip olma durumlarının okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkilediği düşünüldüğünde öğrencilerin kitaplığa sahip olma yüzdelerinin yüksekliği anlam kazanmaktadır.

Ancak aynı yüksek oran, evde kendine ait bir odaya sahip olma sorusuna verilen cevaplarda görülmemektedir. Öğrencelerin yaklaşık beşte üçü (%59.7) kendilerine ait bir odası olduğunu söylemiştir. Evde bir çalışma masasının olduğunu söyleyenlerin oranı ise %66.7'dir. Evdeki uygun okuma ortamı okuma alışkanlığını kazanmada ve okumadan keyif almada önemli bir etkendir. Tablo 4.1.11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin evlerinde tamamı için söylenemese de çoğunlukla uygun okuma ve çalışma ortamına sahip olduklarını söylemek mümkündür.

Öğrencilerin evlerinde kitaplık, kendilerine ait oda ve çalışma masasına sahip olma durumlarının farklı gelişmişlik düzeyine sahip sosyoekonomik çevrelere göre oranları Tablo 3.1.12'de gösterilmiştir:

Tablo 3.1.12: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevre Değişkenine Göre Evlerinde Kitaplık, Kendilerine Ait Oda ve Çalışma Masasına Sahip Olup Olmama Durumları

			Evde Kitaplık		TOPLAM	Evde Kendine Ait Oda		TOPLAM	Evde Çalışma Masası		TOPLAM
			Evet	Hayır		Evet	Hayır		Evet	Hayır	
SED	Üst	N	111	19	130	87	43	130	106	24	130
		%	85.4	14.6	100.0	66.9	33.1	100.0	81.5	18.5	100.0
	Orta	N	96	34	130	86	44	130	95	35	130
		%	73.8	26.2	100.0	66.2	33.8	100.0	73.1	26.9	100.0
	Alt	N	69	61	130	60	70	130	59	71	130
		%	53.1	46.9	100.0	46.2	53.8	100.0	45.4	54.6	100.0
Toplam		N	276	114	390	233	157	390	260	130	390
		%	70.8	29.2	100.0	59.7	40.3	100.0	66.7	33.3	100.0

Gelişmişlik düzeyi açısından incelendiğinde evde kitaplık, kendine ait oda ve çalışma masasına sahip olma durumunda üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin her üç başlıkta da oran yüksekliğine sahip olduğu görülmektedir. Ancak alt sosyoekonomik düzeyde bulunan öğrencilerin de en az %45.4 düzeyinde de olsa bu imkânlara sahip olduğunu görmek mümkündür. Bu durum, ailelerin çocuklarına uygun çalışma ortamları sağlama konusunda olabildiğince bilinçli olduğunu göstermektedir. Sosyoekonomik düzey ile öğrencilerin evlerinde kitaplık bulunma durumu arasındaki ilişki Gönen vd.'nin (2004, s.16) araştırma sonuçlarıyla da benzerlik taşımaktadır.

Teknolojideki gelişmelerle birlikte bilgiye ulaşmada en önemli kaynaklardan biri konumuna gelen bilgisayarlar ve internet alt yapısı okuma materyallerinin biçim değiştirmesine de zemin hazırlamıştır. Başta süreli yayınlar olmak üzere kitaplardan makalelere hemen her çeşit okuma materyaline internet aracılığı ile ulaşmak mümkündür. Bu sebeple araştırmaya katılan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerine evlerinde internet bağlantısı olup olmadığı sorusu da yöneltilmiştir:

Tablo 3.1.13: Öğrencilerin Evlerinde İnternet Bağlantısına Sahip Olup Olmama Durumları

	f	Yüzde
Evet var	130	33.3
Hayır yok	260	66.7
TOPLAM	390	100.0

Tablo 3.1.13'te de görüldüğü üzere öğrencilerin üçte ikisinin evinde internet bağlantısı bulunmamaktadır. Elde edilen bu sonuçta ülkemizde internet alt yapısının ancak son yıllarda geliştirilmesi ve bağlantı ücretlerinin hâlâ pek çok aile için yüksek olmasının etkisi düşünülebilir. Farklı sosyoekonomik çevrelerde bulunan öğrencilerin evlerinde internet bağlantısı durumuna ilişkin veriler de Tablo 3.1.14'te gösterilmiştir:

Tablo 3.1.14: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevre Değişkenine Göre Evlerinde İnternet Bağlantısına Sahip Olup Olmama Durumları

			Evde İnternet Bağlantısı		TOPLAM
			Evet	Hayır	
SED	**Üst**	**N**	78	52	130
		%	60.0	40.0	100.0
	Orta	**N**	33	97	130
		%	25.4	74.6	100.0
	Alt	**N**	19	111	130
		%	14.6	85.4	100.0
Toplam		**N**	130	260	390
		%	33.3	66.7	100.0

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin evlerinde internet bağlantısına sahip olma durumları sosyoekonomik çevre değişkeni açısından incelendiğinde üst sosyoekonomik çevreden alt sosyoekonomik çevreye doğru bir azalma olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca internet bağlantısına sahip olan öğrencilerden yarıdan fazlası üst sosyoekonomik çevrededir. Bu durum, internet bağlantısının bulunulan çevre ve maddi imkânlarla yakından ilgili olduğunu göstermektedir.

3.2. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular:

Bu bölümde, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumları, kullanılan tutum ölçeğinde bulunan 6 alt boyut dikkate alınarak cinsiyet, sosyoekonomik durum, anne ve baba eğitim durumları değişkenleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

Tutum ölçeğinde alınan toplam puanlar 30-150 arasında değişmektedir. Bu aralık üç eş parçaya bölünerek 30-70 arası puan alanlar "düşük", 71-110 arası puan alanlar "orta" ve 111-150 arası puan alanlar "yüksek" düzeyde tutum gösterenler olarak üç gruba ayrılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarında aldıkları toplam puanlara göre tutum düzeyleri Tablo 3.2.1'de gösterilmiştir:

Tablo 3.2.1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tutum Puanlarının Dağılım Düzeyi

	f	Yüzde
Düşük (30-70)	3	.8
Orta (71-110)	70	17.9
Yüksek (111-150)	317	81.3
TOPLAM	390	100.0

Tablo 3.2.1 sonuçlarına göre alınan toplam puanlarda ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin beşte dörtlük bir çoğunlukla (%81.3) okuma alışkanlığına ilişkin "yüksek" düzeyde tutum gösterdiklerini söylemek mümkündür. Tutum düzeyi "düşük" görünen sadece 3 öğrenci bulunmaktadır. Tutum düzeyi "orta" olanların oranı ise %17.9'dur. Sonuçlar, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunlukla okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. McCoy vd. (1991) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinde ciddi okuma azalması görüldüğü tespiti yapılmaktadır. Okuma alışkanlığı için kritik bir eşik kabul edilen bu dönemde öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının yüksek oluşu genel anlamda eğitim sürecinde öğrencilere okuma alışkanlığına ilişkin olumlu bir tutum kazandırılabildiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar için T-testi yapılmıştır. Ancak Levene F Testi sonuçlarına göre gruplar homojen bir dağılım göstermediğinden bağımsız ölçümler için Mann Whitney U-Testi yapılmıştır:

Tablo 3.2.2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Toplam Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre U-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	201	220.69	44358.00	13932.00	.000
Erkek	189	168,71	31887.00		

Levene F testi sonucuna göre (F= 19,915, p< 0,05) öğrencilerin aldıkları toplam tutum puanlarının cinsiyete göre dağılım varyanslarının homojen olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle parametrik test varsayımı sağlanamadığından ilişkisiz ölçümlerde ikili karşılaştırmalar için kullanılan T-testi yerine ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U-Testi analiz sonuçları dikkate alınmıştır. Bu sonuçlara göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin ölçekten aldıkları toplam tutum puanları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişmektedir (U=13932,00, p>.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Genel anlamıyla kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla okumaya ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu (Worrel vd., 2007) bilgisiyle bu sonuçlar da örtüşmektedir. Farklı bir ölçekle yapılan değerlendirmede de ilköğretim sekizinci sınıfta bulunan kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek bir tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir (Suna, 2006, s.51). İlköğretim 1-4. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir diğer araştırmada kız öğrencilerin (özellikle 2. ve 4. sınıflarda) tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Hayes, 2000). İkinci sınıflar, dördüncü sınıflar ve üniversite öğrencileri üzerinde

yapılan araştırmalar da kız öğrencilerin tutum düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğunu göstermektedir (Norman, 1986, s.59; Brown, 1992; Byro, 2000, s.21-22). Anlamlı farklılığın tespit edilmediği araştırmalarda bile kız öğrencilerin ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Kazelskis vd., 2004, s.115).

Araştırmaya katılan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin toplam tutum puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız örneklemler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene F Testi sonucuna göre (F= 1.918, p< 0.05) öğrencilerin aldıkları tutum toplam puanlarının anne eğitim düzeyine göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

Tablo 3.2.3: Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	2922.142	5	584.428	1.928	.089	**Yok**
Gruplar İçi	116406.894	384	303.143			
TOPLAM	119329.036	389				

ANOVA sonuçlarına göre araştırmaya katılan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin toplam tutum puanları ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p< 0.05).

Araştırmaya katılan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin toplam tutum puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız örneklemler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene F Testi sonucuna göre (F= 2.565, p< 0,05) öğrencilerin aldıkları toplam tutum puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre dağılım varyanslarının homojen olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle parametrik test varsayımı sağlanamadığından ilişkisiz ölçümlerde iki ya da daha çok örneklem için kullanılan tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yerine ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis Testi sonuçları dikkate alınmıştır:

Tablo 3.2.4: Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Okuma yazması yok	3	90.67	6	10.282	.113	**YOK**
Okuryazar	4	92.50				
İlkokul mezunu	117	198.73				
Ortaokul mezunu	109	195.78				
Lise mezunu	93	197.39				
Üniversite mezunu	60	190.28				
Lisansüstü eğitim	4	309.50				

Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik toplam tutum puanları ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Anne ve baba eğitim düzeyi ile öğrencilerin toplam tutum puanları arasında anlamlı bir ilişkinin çıkmaması genel anlamda öğrencilerin tutum puanlarının yüksekliği ile açıklanabilir.

Araştırmaya katılan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin toplam tutum puanları ile bulundukları sosyoekonomik düzey arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirleyebilmek için ilişkisiz ölçümlerde iki ya da daha çok örneklem için kullanılan Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Ancak Levene F Testi sonuçlarına göre (F= 3.773, p< 0.05) öğrencilerin aldıkları toplam tutum puanlarının sosyoekonomik düzeye göre dağılım varyanslarının homojen olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 3.2.5: Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Toplam Puanlarının SED Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

SED	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Üst	130	171.60	2	8.919	.012	Üst-Orta
Orta	130	210.14				Üst-Alt
Alt	130	204.76				

Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik toplam tutum puanları bulundukları sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir (X^2=8.919, p< 0.05). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında okuma alışkanlığına ilişkin alınan toplam tutum puanları en yüksek olan öğrencilerin sosyoekonomik düzeye göre orta sosyoekonomik düzeyde olduğu, bunu sosyoekonomik düzeyi alt ve üst olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Kruskal Wallis Test sonuçlarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek için gruplar arasında Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre sosyoekonomik düzey olarak Üst-Orta (p=.005) ve Üst-Alt (p=.020) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Sosyoekonomik olarak daha fazla imkâna sahip olan üst sosyoekonomik çevredeki öğrencilerin tutum düzeylerinin diğer sosyoekonomik çevrelerden daha düşük olması düşündürücüdür. Üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler, daha olumlu şartlara rağmen tutum düzeyleri orta ve alt sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerden düşüktür. Tutum düzeyi en yüksek olan orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerde özellikle aile ve çevreden gelen olumlu telkinlerin etkisinin daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Benzer bir sonuç Dökmen (1994) tarafında gerçekleştirilen araştırmada da bulunmuştur. Lise öğrencileri içinde alt sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler, üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilere oranla okuma ilgileri daha yüksektir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarında, tutum ölçeğinde bulunan alt boyutlara göre anlamlı farklar bulunup bulunmadığı da test edilmeye çalışılmıştır. Öncelikle tutum ölçeğinde bulunan alt

boyutlar ile cinsiyet arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için ilişkisiz örneklemlerde ikili karşılaştırmalar için kullanılan T-testi yapılmıştır. Ancak Levene F Testi sonucuna göre öğrencilerin tutum ölçeğinin *sevgi* (F= 13.544, p< 0.05), *gereklilik* (F= 8.310, p< 0.05), *istek* (F= 14.581), p< 0.05), *etki* (F= 7.162), p< 0.05) ve *yarar* (F= 26.211, p< 0.05) alt boyutlarından aldıkları toplam puanlarının cinsiyete göre dağılım varyanslarının homojen olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle bu alt boyutlarda parametrik test varsayımı sağlanamadığından ilişkisiz ölçümlerde ikili karşılaştırmalar için kullanılan T-testi yerine ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U Testi analiz sonuçları dikkate alınmıştır. Alışkanlık alt boyutunda ise T-testi sonuçları kullanılmıştır:

Tablo 3.2.6: Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği Alışkanlık Alt Boyutu Toplam Puanının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Kız	201	17.1791	2.39953	388	4.579	.000
Erkek	189	15.9418	2.92491			

Tablo 3.2.6 sonuçlarına göre öğrencilerin tutum ölçeği *alışkanlık* alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir fark görülmektedir [$t_{(388)}$=4.579, p<.01]. Bu sonuçlara göre kız öğrencilerin *alışkanlık* alt boyutundaki tutumları ($\overline{X}$=17.1791) erkek öğrencilere göre ($\overline{X}$=15.9418) daha yüksektir.

Sevgi, gereklilik, istek, etki ve *yarar* alt boyutlarında cinsiyet değişkeni için yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 3.2.7'de verilmiştir:

Tablo 3.2.7: Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutları (Sevgi, Gereklilik, İstek, Etki ve Yarar) Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre U-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sevgi	**Kız**	201	213.71	42955.00	15335.000	.001
	Erkek	189	176.14	33290.00		
Gereklilik	**Kız**	201	212.64	42740.50	15549.500	.002
	Erkek	189	177.27	33504.50		
İstek	**Kız**	201	221.26	44472.50	13817.500	.000
	Erkek	189	168.11	31772.50		
Etki	**Kız**	201	210.92	42394.50	15895.500	.005
	Erkek	189	179.10	33850.50		
Yarar	**Kız**	201	216.95	43606.50	14683.500	.000
	Erkek	189	172.69	32638.50		

Mann Whitney U-testi sonuçları incelendiğinde *sevgi, gereklilik, istek, etki* ve *yarar* alt boyutlarından alınan toplam puan ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmıştır. *Sevgi* (U=15335.000, $p< 0.05$), *gereklilik* (U=15549.500, $p< 0.05$), *istek* (U=13817.500, $p< 0.05$), *etki* (U=15895.500, $p< 0.05$) ve *yarar* (U=14683.500, $p< 0.05$) alt boyutlarının tamamında sıra ortalamaları dikkate alındığında fark kız öğrenciler lehinedir. Bu durum kız öğrencilerin genel anlamda okuma alışkanlığına yönelik olumlu tutum sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeği alt boyutlarında aldıkları toplam puanlarının annelerin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız örneklemler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene F Testi sonucuna göre *alışkanlık, etki* ve *yarar* alt boyutlarında alınan toplam puanların annelerin eğitim düzeyine göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür:

Tablo 3.2.8: Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutları (Alışkanlık, Etki ve Yarar) Toplam Puanlarının Annelerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Alışkanlık	**Gruplar Arası**	87.923	5	17.585	2.394	.037	2-3,4,6
	Gruplar İçi	2821.113	384	7.347			3-5
	Toplam	2909.036	389				4-5
Etki	**Gruplar Arası**	98.189	5	19.638	2.414	.036	2-3,4
	Gruplar İçi	3123.555	384	8.134			3-5
	Toplam	3221.744	389				4-5
Yarar	**Gruplar Arası**	217.317	5	43.463	1.219	.299	
	Gruplar İçi	13690.019	384	35.651			
	Toplam	13907.336	389				

8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığının *alışkanlık* ve *etki* alt boyutlarında annelerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark taşıdığı görülmüştür. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe Testi sonuçları anlamlı fark göstermediği için LSD Testi kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının *alışkanlık* alt boyutuna ilişkin tutumları, annelerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{(5\text{-}384)}$=2.394; p< 0.05]. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD Testinin sonuçlarına göre anne eğitim durumu "okuryazar" olanlarla "ilkokul mezunu", "ortaokul mezunu" ve "üniversite mezunu" arasında; "ilkokul mezunu" ile "lise mezunu" arasında ve "ortaokul mezunu" ile "lise mezunu" arasında anlamlı fark oluşturduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının *etki* alt boyutuna ilişkin tutumları, annelerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{(5\text{-}384)}$=2.414; p< 0.05]. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD Testinin sonuçlarına göre anne eğitim durumu "okuryazar" olanlarla "ilkokul mezunu" ve "ortaokul mezunu" arasında; "ilkokul

mezunu" ile "lise mezunu" arasında ve "ortaokul mezunu" ile "lise mezunu" arasında anlamlı fark görülmüştür.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeği alt boyutlarında aldıkları toplam puanlarının annelerin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan bağımsız örneklemler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda Levene F Testi *sevgi* (F= 2.953, p< 0,05), *gereklilik* (F= 5.544, p< 0,05) ve *istek* (F= 3.233, p< 0,05) alt boyutlarından alınan toplam puanların annelerin eğitim düzeyine göre dağılım varyanslarının homojen olmadığını göstermiştir. Bu sebeple parametrik test varsayımı sağlanamadığından ilişkisiz ölçümlerde iki ya da daha çok örneklem için kullanılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yerine ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis Testi sonuçları dikkate alınmıştır:

Tablo 3.2.9: Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutları (Sevgi, Gereklilik ve İstek) Toplam Puanlarının Annelerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Anne Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Sevgi	**Okuma yazması yok**	22	165.80	5	6.328	.276	**YOK**
	Okuryazar	10	175.45				
	İlkokul mezunu	173	199.08				
	Ortaokul mezunu	98	211.51				
	Lise mezunu	71	175.41				
	Üniversite mezunu	16	201.25				
	Toplam	390					
Gereklilik	**Okuma yazması yok**	22	162.61	5	7.079	.215	**YOK**
	Okuryazar	10	141.10				
	İlkokul mezunu	173	208.23				
	Ortaokul mezunu	98	191.88				
	Lise mezunu	71	188.46				
	Üniversite mezunu	16	190.50				
	Toplam	390					
İstek	**Okuma yazması yok**	22	200.66	5	2.429	.787	**YOK**
	Okuryazar	10	180.35				
	İlkokul mezunu	173	200.74				
	Ortaokul mezunu	98	200.17				
	Lise mezunu	71	179.37				
	Üniversite mezunu	16	184.22				
	Toplam	390					

Tablo 3.2.8'deki Kruskal Wallis sonuçlarına göre tutum ölçeği *sevgi* [X^2 (5)=6.328, p>0,05], *gereklilik* [X^2 (5)=7.079, p>0,05] *ve istek* [X^2 (5)=2.429, p>0,05] alt boyutlarından alınan toplam puanlar ile annelerin eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeği alt boyutlarında aldıkları toplam puanlarının babaların eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklemler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene F

Testi sonucuna göre *sevgi, alışkanlık, istek* ve *yarar* alt boyutlarından alınan toplam puanların babaların eğitim düzeyine göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür:

Tablo 3.2.10: Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutları (Sevgi, Alışkanlık, İstek ve Yarar) Toplam Puanlarının Babaların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sevgi	**Gruplar Arası**	155.888	6	25.981	1.624	.273	**YOK**
	Gruplar İçi	7870.186	383	20.549			
	Toplam	80.26	389				
Alışkanlık	**Gruplar Arası**	62.380	6	10.472	1.409	.210	**YOK**
	Gruplar İçi	2846.205	383	7.431			
	Toplam	2909.036	389				
İstek	**Gruplar Arası**	40.061	6	6.677	1.019	.413	**YOK**
	Gruplar İçi	2510.198	383	6.554			
	Toplam	2550.259	389				
Yarar	**Gruplar Arası**	263.301	6	43.883	1.232	.289	**YOK**
	Gruplar İçi	13644.035	383	35.624			
	Toplam	13907.336	389				

8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığının *sevgi, alışkanlık, istek* ve *yarar* alt boyutlarında babaların eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark görülmemiştir.

Araştırmaya katılan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeği alt boyutlarında aldıkları toplam puanlarının babaların eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan bağımsız örneklemler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda Levene F Testi *gereklilik* (F= 3.115, p< 0,05) ve *etki* (F= 2.490, p< 0,05) alt boyutlarından alınan toplam puanların dağılım varyanslarının homojen olmadığını göstermiştir. Bu nedenle parametrik test varsayımı sağlanamadığından ilişkisiz ölçümlerde iki ya da daha çok örneklem için kullanılan Tek Yönlü Varyans Analizi yerine ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis Testi yapılmıştır:

Tablo 3.2.11: Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutları (Gereklilik ve Etki) Toplam Puanlarının Babaların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Sonuçları

Alt Boyutlar	Anne Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Gereklilik	**Okuma yazması yok**	3	69.00	6	8.176	.225	**YOK**
	Okuryazar	4	143.50				
	İlkokul mezunu	117	202.50				
	Ortaokul mezunu	109	195.44				
	Lise mezunu	93	192.26				
	Üniversite mezunu	60	190.69				
	YL/Doktora	4	286.50				
	Toplam	390					
Etki	**Okuma yazması yok**	3	149.33	6	9.866	.130	**YOK**
	Okuryazar	4	63.13				
	İlkokul mezunu	117	200.69				
	Ortaokul mezunu	109	205.38				
	Lise mezunu	93	186.30				
	Üniversite mezunu	60	187.94				
	YL/Doktora	4	268.63				
	Toplam	390					

Tablo 3.2.10'da görüldüğü gibi Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre tutum ölçeği *gereklilik* [X^2 (6)=8.176, p>0,05] ve *etki* [X^2 (6)=9.866, p>0,05] alt boyutlarından alınan toplam puanlar ile babaların eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri ile tutum ölçeği alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir ilişkinin olmaması öğrencilerin çoğunlukla "yüksek" ve "orta" düzeyde puan alması ile de açıklanabilir. Tutum toplam puanı "düşük" düzeyde olan öğrencinin çok az olmasının (3 öğrenci) bu farkın ortaya çıkmamasını sağladığı düşünülmüştür.

Okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları ile sosyoekonomik düzey arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için alt boyutlar ile sosyoekonomik düzey arasında bağımsız örneklemler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene F Testi sonucuna göre *istek* alt boyutundan alınan toplam

puanların sosyoekonomik düzeye göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür:

Tablo 3.2.12: Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği İstek Alt Boyutu Toplam Puanının SED Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
İstek	**Gruplar Arası**	67.697	2	33.849	5.277	.005	Üst-Orta, Alt
	Gruplar İçi	2482.562	387	6.415			
	Toplam	2550.259	389				

Araştırmaya katılan öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının *istek* alt boyutuna ilişkin tutumları, sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{(2-387)}$=5.277; p< 0.05]. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe Testinin sonuçlarına göre sosyoekonomik düzeyi "üst" olanlarla "orta" ve "alt" düzey arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Diğer alt boyutların SED'e göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan bağımsız örneklemler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda Levene F Testi *sevgi* (F= 3.251, p< 0,05)*, alışkanlık* (F= 3.040, p< 0,05)*, gereklilik* (F= 5.799, p< 0,05), *etki* (F= 4.585, p< 0,05) *ve yarar* (F= 5.977, p< 0,05) alt boyutlarından alınan toplam puanların SED düzeyine göre dağılım varyanslarının homojen olmadığını göstermiştir. Bu nedenle parametrik test varsayımı sağlanamadığından ilişkisiz ölçümlerde iki ya da daha çok örneklem için kullanılan Tek Yönlü Varyans Analizi yerine ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis Testi yapılarak sonuçlar değerlendirilmiştir:

Tablo 3.2.13: Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutları (Sevgi, Alışkanlık, Gereklilik, Etki ve Yarar) Toplam Puanlarının SED Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Anne Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Sevgi	**Üst**	130	176.62	2	5.508	.064	**YOK**
	Orta	130	205.37				
	Alt	130	204.51				
	Toplam	390					
Alışkanlık	**Üst**	130	192.77	2	2.251	.325	**YOK**
	Orta	130	206.99				
	Alt	130	186.74				
	Toplam	390					
Gereklilik	**Üst**	130	173.46	2	9.764	.008	**Üst-Orta**
	Orta	130	216.27				
	Alt	130	196.77				
	Toplam	390					
Etki	**Üst**	130	169.28	2	10.779	.005	**Üst-Orta**
	Orta	130	209.60				**Üst-Alt**
	Alt	130	207.62				
	Toplam	390					
Yarar	**Üst**	130	180.95	2	3.300	.192	**YOK**
	Orta	130	203.90				
	Alt	130	201.65				
	Toplam	390					

Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre tutum ölçeği *sevgi* [X^2 (2)=5.508, p>0,05], *alışkanlık* [X^2 (2)=2.251, p>0,05] ve *yarar* [X^2 (6)=3.300, p>0,05] alt boyutlarından alınan toplam puanlar ile sosyoekonomik çevre arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak *gereklilik* [X^2 (2)=9.764, p>0,05] *ve etki* [X^2 (2)=10.779, p>0,05] alt boyutlarında anlamlı farklar görülmüştür. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında *gereklilik ve etki* alt boyutlarında en yüksek tutum puanlarını orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin aldığı görülmektedir. Bunu alt ve üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler izlemiştir. Bu sonuçlar genel anlamda orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin tutum toplam puanlarında diğer

sosyoekonomik çevrelerde bulunan öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu sonucuyla da örtüşmektedir.

Kruskal Wallis Test sonuçlarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek için gruplar arasında Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre sosyoekonomik çevre olarak *gereklilik* alt boyutunda Üst-Alt (p=.002), e*tki* alt boyutunda Üst-Orta (p=.003) ve Üst-Alt (p=.007) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Tutum ölçeğinden alınan puanlar genel anlamda değerlendirildiğinde özellikle cinsiyet değişkeninde kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla okuma alışkanlığında daha olumlu bir tutum düzeyine sahip olduğunu ve öğrencilerin okuma tutumlarının yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

3.3. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma İlgi ve Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular:

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarına ait bulguların değerlendiridiği bu bölümün verileri araştırmaya katılan öğrencilerin cevapladıkları "Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Anket Formu"ndan elde edilmiştir. Verilen cevaplara ait frekans ve yüzde tabloları ayrıca cinsiyet ve sosyoekonomik durum değişkenine göre de yeniden tablolaştırılmıştır.

Ankette açık ve kapalı uçlu sorulara yer verilmiştir. Kapalı uçlu soruların bir bölümünde öğrencilerden tek bir seçeneği işaretlemeleri istenirken bazı maddelerde öğrencilerden en çok tercih ettikleri maddeden başlayarak sıralama yapmaları istenmiştir. Bu sıralamada öğrencilerin cevap verme sıklıkları da dikkate alınarak ilk üç tercihleri değerlendirmeye alınmıştır.

Öğrencilere anket formunda yöneltilen ilk soru boş zamanlarını nasıl değerlendirdiklerine ilişkindir. Okuma alışkanlığının kazanılmasının değerlendirilmesinde serbest zamanların okumaya ayrılma oranı tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin okumaya yönelik ilgileri ve alışkanlık kazanmaları boş zamanlarında yaptıkları okuma faaliyetleri ile de yakından ilgilidir. Tablo 3.3.1'de öğrencilerin boş zamanlarında yaptıkları faaliyetlere ilişkin tercihlerine yer verilmiştir:

Tablo 3.3.1: Öğrencilerin Boş Zamanlarında Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Tercihleri

	Birinci Tercih		İkinci Tercih		Üçüncü Tercih	
	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Kitap okurum.	110	28.2	83	21.3	71	18.2
Gazete, dergi okurum.	12	3.1	59	15.1	112	28.7
Televizyon izler, radyo dinlerim.	145	37.2	115	29.5	67	17.2
Sinema ve/veya tiyatroya giderim.	2	.5	7	1.8	14	3.6
Bilgisayar/internette vakit geçiririm.	53	13.6	78	20.0	28	7.2
Spor yaparım.	34	8.7	40	10.3	86	22.1
Diğer	34	8.7	8	2.1	12	3.1
TOPLAM	390	100.0	390	100.0	390	100.0

Tablo 3.3.1 incelendiğinde ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin birinci tercihlerinde önceliğin televizyon izlemek ve radyo dinlemekte olduğu görülmektedir. Öğrencilerin üçte biri (%37.2) tercihlerini bu seçenekten yana kullanmışlardır. Ayrıca ikinci ve üçüncü tercihlerde de bu seçeneğin oran yüksekliği dikkat çekmektedir. Okuma faaliyeti olarak adlandırabileceğimizi kitap, gazete ve dergi okumanın birinci tercihteki toplam oranı bile (%31.3) televizyon ve radyoya ayrılan zamandan daha azdır. Ancak bu oran da yaklaşık üçte birlik dilimi kapsamaktadır. Kitap okuma tercihine ilişkin değerler ikinci ve üçüncü tercihte düşse de gazete ve dergi okuma oranları yükselmektedir. Bu sonuçlar istenen düzeyde olmasa da öğrencilerin "kitap okuma"yı önemli boş zaman etkinliklerinden biri olarak gördüğünü ortaya koymaktadır. Sonuçlar Gönen vd. (2004, s.13) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Pek çok insanın televizyon izlemeye çok vakit ayırdığı bilinmektedir. Bu durumu buradaki sonuçlarda da görmek mümkündür. İlköğretim 8. sınıflar üzerinde gerçekleştirilen bir diğer araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırmada da öğrenciler boş zamanlarında çoğunlukla televizyon izlediklerini (%24.2) belirtmektedirler. Kitap okuma %23.3 ile ikinci sırada yer almaktadır (Çiçek Çetinkaya, 2004, s.52). Johnson-Smaragdi ve Jönsson'un (2006, s.533-534) çocuklar ve ergenler üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada 1976-2002 yılları arasında okumaya ayrılan zamanın televizyon ve videoya ayrılan zamandan daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Arıcı'nın (2005) ilköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada ise televizyon izleme %22.8 ile kitap okuma seçeneğinden (%55.4) sonra gelmektedir. Ancak yine de öğrencilerin önemli bir bölümünün kitap, gazete ve dergi okumaya vakit ayırdığını söylemek mümkündür. Televizyondan sonra son yıllarda yaygınlık kazanan bilgisayar ve internet kullanımı da boş zamanlarda yapılan etkinlikler arasına girmiştir. Öğrencilerin %13.6'sı ilk tercihleri arasında bu seçeneğe yer vermiştir. Bu oranın ikinci tercihte beşte ikilik bir düzeye (%20.0) yükseldiği görülmektedir. Farklı araştırmalarda tespit edilen yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarında görülen düşüşle bu sonuçlar da örtüşmektedir (Guthrie ve Greaney, 1991, s.78; McCoy, 1991).

Ayrıca, yapılan araştırmalar televizyon izleme süresinin artmasının okuma alışkanlığını olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Lehr, 1986, s.2). Televizyon izleme alışkanlığı ile kitap okuma alışkanlığı arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeye çalışan bir araştırmada sadece bilgilenme alt başlığında bir ilişkinin olabileceği sonucuna varılmıştır (Penney, 1972). Sonuçlar günümüzün görsel alanda önemli iletişim ve eğlence aracı olan televizyonun okumayı da belirli oranda olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Okuma faaliyeti dışında kültürel etkinlik olarak değerlendirebileceğimiz bir diğer seçenek olan sinema ve tiyatroya gitmenin pek fazla tercih edilmediği görülmektedir. Bu seçeneği ilk tercihlerinde işaretleyenlerin oranı yüzde biri bile bulmamaktadır (%0.5). Oranlar ikinci (%1.8) ve üçüncü (%3.6) tercihlerde yükselse de istenen düzeyde olduğunu söylemek mümkün değildir. Elbette burada öğrencilerin maddi olanaklarının devreye girdiğini düşünmek gerekir. Öğrencilerin demografik niteliklerine ilişkin bulgularda ailelerin gelir seviyesinin çoğunlukla alt ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu veriler ışığında öğrencilerin bu etkinlikler için yeterli kaynağı ayıramadıklarını söylemek mümkündür.

Tablo 3.3.1'de "Diğer" seçeneğini işaretleyen ve ilk tercihte yaklaşık onda birlik (%8.7) bir dilimi oluşturan öğrenciler ikinci tercihlerinde %2.1, üçüncü tercihlerinde %3.1'lik bir oranla bu seçeneği işaretlemişlerdir. Öğrenciler burada büyük çoğunlukla test çözdükleri ve sınavlara hazırlandıkları açıklamasını yapmışlardır. Bu durum ilköğretim 8. sınıflarda yapılan OKS sınavları ile yakından ilgilidir. Öğrencilerin bir bölümü "boş zaman" kavramlarının olmadığını ve okul

dışındaki bütün zamanlarını sınavlara hazırlıkla geçirdikleri söylemektedirler. İlk tercihlerinde bu seçeneği işaretleyen öğrencilerden üçü de boş zamanlarında bir işte çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin boş zamanlarında yaptıkları etkinliklerin cinsiyete göre farklılaşma yönleri Tablo 3.3.2'de gösterilmiştir:

Tablo 3.3.2: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Boş Zamanlarında Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Tercihleri

Cinsiyet		Birinci Tercih		İkinci Tercih		Üçüncü Tercih	
		f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Kız	**Kitap okurum.**	72	35.8	49	24.4	38	18.9
	Gazete, dergi okurum.	5	2.5	31	15.4	71	35.3
	Televizyon izler, radyo dinlerim.	80	39.8	64	31.8	28	13.9
	Sinema ve/veya tiyatroya giderim.	2	1.0	4	2.0	9	4.5
	Bilgisayar/internette vakit geçiririm.	13	6.5	36	17.9	16	8.0
	Spor yaparım.	11	5.5	12	6.0	32	15.9
	Diğer	18	9.0	5	2.5	7	3.5
	Toplam	201	100.0	201	100.0	201	100.0
		Birinci Tercih		**İkinci Tercih**		**Üçüncü Tercih**	
		f	**Yüzde**	**f**	**Yüzde**	**f**	**Yüzde**
Erkek	**Kitap okurum.**	38	20.1	34	18.0	33	17.5
	Gazete, dergi okurum.	7	3.7	28	14.8	41	21.7
	Televizyon izler, radyo dinlerim.	65	34.4	51	27.0	39	20.6
	Sinema ve/veya tiyatroya giderim.	0	.0	3	1.6	5	2.6
	Bilgisayar/internette vakit geçiririm.	40	21.2	42	22.2	12	6.3
	Spor yaparım.	23	12.2	28	14.8	54	28.6
	Diğer	16	8.5	3	1.6	5	2.6
	Toplam	189	100.0	189	100.0	189	100.0

Tablo 3.3.2 sonuçları incelendiğinde genel tercihlerde olduğu gibi cinsiyet değişkeninde de hem kızlar hem de erkekler için birinci tercihlerde televizyon izleme ve radyo dinlemenin en yüksek orana sahip olduğu görülmektedir. Ancak kitap okuma tercihlerine bakıldığında kızların (%35.8) erkeklere oranla (%20.1) kitap okumayı daha fazla tercih ettikleri anlaşılmaktadır. İkinci ve üçüncü tercihlerde de kitap okuma tercihinde kız öğrencilerin oranı erkek öğrencilerin oranından daha fazladır. İlk tercihlerde erkeklerin kızlara oranla daha çok yapmayı tercih ettikleri etkinlikler olarak bilgisayar/internette vakit geçirme (%21.2) ve spor yapma (%12.2) seçenekleri öne çıkmıştır. Bu tercih farklılığı ikinci ve üçüncü tercihlerde de

görülmektedir. Gençlerin okuma alışkanlıkları üzerine yapılan araştırmalarda okuma alışkanlığının azalmasında çeşitli etkenler bulunsa da her yaşta kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha çok okudukları tespit edilmiştir (Hopper, 2005, 113-114). Ayrıca yapılan pek çok araştırma kız öğrencilerin okuma alışkanlık düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Bamberger, 1990, s.24-25; Hughes-Hassell ve Rodge, 2007, s.24). Bu araştırmada da tercih oranları değişse de kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla okumaya daha çok zaman ayırdıkları anlaşılmaktadır. Boş zamanlarda yapılan etkinliklerin sosyoekonomik düzeye göre farklılaşma oranları Tablo 3.3.3'te verilmiştir:

Tablo 3.3.3: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevre Değişkenine Göre Boş Zamanlarında Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Tercihleri

SED		Birinci Tercih		İkinci Tercih		Üçüncü Tercih	
		f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Üst	Kitap okurum.	32	24.6	13	10.0	18	13.8
	Gazete, dergi okurum.	2	1.5	18	13.8	40	30.8
	Televizyon izler, radyo dinlerim.	44	33.8	37	28.5	24	18.5
	Sinema ve/veya tiyatroya giderim.	2	1.5	3	2.3	7	5.4
	Bilgisayar/internette vakit geçiririm.	21	16.2	41	31.5	13	10.0
	Spor yaparım.	17	13.1	15	11.5	23	17.7
	Diğer	12	9.2	3	2.3	5	3.8
	Toplam	130	100.0	130	100.0	130	100.0
		Birinci Tercih		İkinci Tercih		Üçüncü Tercih	
		f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Orta	Kitap okurum.	47	36.2	29	22.3	19	14.6
	Gazete, dergi okurum.	7	5.4	22	16.9	36	27.7
	Televizyon izler, radyo dinlerim.	41	31.5	39	30.0	25	19.2
	Sinema ve/veya tiyatroya giderim.	0	.0	3	2.3	5	3.8
	Bilgisayar/internette vakit geçiririm.	17	13.1	20	15.4	10	7.7
	Spor yaparım.	7	5.4	15	11.5	31	23.8
	Diğer	11	8.5	2	1.5	4	3.1
	Toplam	130	100.0	130	100.0	130	100.0
		Birinci Tercih		İkinci Tercih		Üçüncü Tercih	
		f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Alt	Kitap okurum.	31	23.8	41	31.5	34	26.2
	Gazete, dergi okurum.	3	2.3	19	14.6	36	27.7
	Televizyon izler, radyo dinlerim.	60	46.2	39	30.0	18	13.8
	Sinema ve/veya tiyatroya giderim.	0	.0	1	.8	2	1.5
	Bilgisayar/internette vakit geçiririm.	15	11.5	17	13.1	5	3.8
	Spor yaparım.	10	7.7	10	7.7	32	24.6
	Diğer	11	8.5	3	2.3	3	2.3
	Toplam	130	100.0	130	100.0	130	100.0

Farklı sosyoekonomik çevrelerde bulunan öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirmeye ilişkin tercihlerinde televizyon izleme/radyo dinlemenin her sosyoekonomik düzey için üç tercihte de önemli yer tuttuğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin kitap okuma tercihlerine bakıldığında birinci tercihte en yüksek oran orta sosyoekonomik düzeyde bulunan (%36.2) öğrencilere aittir. Bunu sırasıyla üst (%24.6) ve alt (%23.8) sosyoekonomik düzeyde bulunan öğrenciler izlemektedir. Burada dikkat çeken unsur alt ve üst sosyoekonomik düzeyde bulunan öğrencilerin neredeyse birbirine yakın oranlarda tercihte bulunmasıdır. Gazete ve dergi okuma oranlarında da oran farklılığı olsa da benzer bir sıralama bulunmaktadır. İkinci ve üçüncü tercihlerde ise alt sosyoekonomik düzeyde bulunan öğrencilerin üst ve orta sosyoekonomik düzeye oranla kitap okuma seçeneğini daha çok tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Okuma olanaklarına ilişkin daha çok imkânı olduğu düşünülen üst sosyoekonomik düzeyde bulunan öğrencilerin okumaya ilişkin alışkanlıklarının diğer düzeylere oranla çok da yüksek olmadığı görülmektedir. Sinema/tiyatroya gitme ve spor yapma etkinliklerinde ise üst sosyoekonomik düzeyin oran yüksekliği görülmektedir. Bu durumu yaşanılan sosyoekonomik çevrenin sunduğu imkânlarla açıklamak mümkündür.

Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörlerden biri de okumaya ayrılan süreyle ilgilidir. Bu süreyi belirleyebilmek amacıyla öğrencilere kitap okumak için yeterli zaman bulup bulamadıkları sorulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 3.3.4'te gösterilmiştir:

Tablo 3.3.4: Öğrencilerin Kitap Okumak İçin Zaman Ayırabilme Oranları

	f	**Yüzde**
Evet	151	38.7
Hayır	24	6.2
Bazen	215	55.1
TOPLAM	390	100.0

Elde edilen bulgular, öğrencilerin yaklaşık beşte ikisinin (%38.7) kitap okumak için zaman bulabildiklerini ifade ettiklerini göstermektedir. Okumak için "bazen" zaman bulabildiğini söyleyenlerin oranı ise yarıdan fazladır (%55.1). Zaman bulamadıklarını söyleyenlerin oranı ise %6.2'dir. Okumak için "bazen" zaman bulabildiğini söyleyen öğrenciler de düşünüldüğünde öğrencilerin büyük oranda okumak için zaman bulabildikleri sonucuna ulaşmak mümkündür. Araştırmaya

katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre kitap okumak için yeterli zaman ayırma oranları incelendiğinde yarıdan fazla bir oranla kısmen zaman ayırabildiklerini ifade ettikleri görülmektedir:

Tablo 3.3.5: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Kitap Okumak İçin Zaman Ayırabilme Oranları

			Verilen Cevap			TOPLAM
			Evet	Hayır	Bazen	
Cinsiyet	**Kız**	**N**	73	8	120	201
		%	36.3	4.0	59.7	100.0
	Erkek	**N**	78	16	95	189
		%	41.3	8.5	50.3	100.0
Toplam		**N**	151	24	215	390
		%	38.7	6.2	55.1	100.0

Tablo 3.3.5 öğrencilerin okumak için yeterli zaman bulup bulamadıkları sorusuna cinsiyete göre de toplam dağılımda olduğu gibi çoğunlukla "bazen" cevabını verdiklerini göstermektedir. Kız öğrencilerin yaklaşık beşte üçü (%59.7), erkek öğrencilerin de yarıdan fazlası (%50.3) okumak için bazen zaman bulabildiğini söylemektedir. Ancak okumak için zaman bulabildiğini söyleyen öğrencilerde erkek öğrencilerin oranlarının (%41.3) kız öğrencilerden fazla olduğu (%36.3) anlaşılmıştır. Oran fazlalığı "hayır" cevabını veren öğrencilerde de görülmektedir. Bu sonuçlar daha önce yapılan farklı araştırmalarda da örtüşmektedir (Gönen vd., 2004, s.12). Okuma alışkanlığına ilişkin tutumda kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha olumlu bir tutum düzeyine sahip oldukları düşünüldüğünde kız öğrencilerin verdikleri cevapların daha gerçekçi olduğu söylenebilir. Okuma için ayrılan zamanda yaşanılan sosyoekonomik çevrenin de etkisi önemlidir. Öğrencilerin okumaya zaman ayırabilme sorusuna farklı sosyoekonomik çevrelere göre verdikleri cevaplar Tablo 3.3.6'tadır:

Tablo 3.3.6: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevre Değişkenine Göre Kitap Okumak İçin Zaman Ayırabilme Oranları

			Verilen Cevap			TOPLAM
			Evet	Hayır	Bazen	
Gelişmişlik Düzeyi	**Üst**	**N**	41	9	80	130
		%	31.5	6.9	61.5	100.0
	Orta	**N**	57	5	68	130
		%	43.8	3.8	52.3	100.0
	Alt	**N**	53	10	67	130
		%	40.8	7.7	51.5	100.0
Toplam		**N**	151	24	215	390
		%	38.7	6.2	55.1	100.0

Sosyoekonomik çevre farklılıklarında da öğrencilerin büyük oranda "Bazen" ve "Evet" seçeneğinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Sonuçlar ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin büyük oranda kitap okumak için zaman bulabildikleri şeklinde yorumlanabilir. Ancak üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin "Evet" cevabı verenler içindeki en düşük orana (%31.5) sahip olması, sosyoekonomik çevre gelişse de öğrencilerin bireysel tercihlerle okumaya olan ilgilerinin azalabildiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Okuma alışkanlığı ve okumaya karşı geliştirilen olumlu tutumun göstergelerinden biri de kitap satın alma, kitaba ve bir kitaplığa sahip olma bilincidir. Sahip olunan kitap sayısı öğrencilerin okumaya olan ilgilerinin göstergelerinden biri olarak kabul edilebilir. Tablo 3.3.7'de öğrencilerin ders kitabı dışında sahip oldukları kitap sayılarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir:

Tablo 3.3.7: Öğrencilerin Ders Kitabı Dışında Sahip Oldukları Kitap Sayısı

	f	Yüzde
10 ve daha az	123	31.5
11-50	184	47.2
51-100	51	13.1
101 ve daha fazla	32	8.2
TOPLAM	390	100.0

Bulgular incelendiğinde araştırma örneklemine dâhil edilen öğrencilerin yaklaşık yarısının (%47.2) 11-50 arası kitaba sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum büyük oranda öğrencilerin ortalama bir kitaplık sahibi olduklarını ve kitaba karşı ilgilerinin bulunduğunu göstermektedir. Ancak 10 ve daha az sayıda kitaba sahip olduğunu söyleyen öğrencilerin yaklaşık üçte birlik bir oranda (%31.5) olması da düşündürücüdür. 51-100 arası kitaba sahip olduğunu söyleyen öğrencilerin oranı %13.2 ve 101'den daha fazla kitaba sahip olduğunu söyleyenlerin oranı %8.2'dir. Sonuçlar öğrencilerin üçte ikilik bir bölümünün kitaba ve kitaplık sahibi olmaya yönelik ilgilerinin olduğunu gösterir niteliktedir. Sahip olunan kitap sayısının kız ve erkek öğrencilere göre dağılımı Tablo 3.3.8'dedir:

Tablo 3.3.8: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Ders Kitabı Dışında Sahip Oldukları Kitap Sayısı

			Sahip Olunan Kitap Sayısı				TOPLAM
			10 ve daha az	11-50	51-100	101 ve daha fazla	
Cinsiyet	**Kız**	**N**	58	96	30	17	201
		%	28.9	47.8	14.9	8.5	100.0
	Erkek	**N**	65	88	21	15	189
		%	34.4	46.6	11.1	7.9	100.0
Toplam		**N**	123	184	51	32	390
		%	31.5	47.2	13.1	8.2	100.0

Cinsiyete göre sahip olunan kitap sayısında da yoğunluk 11-50 arasındadır. Diğer oranlarda da genel dağılımı gösteren Tablo 3.3.7 ile benzer sonuçlar görülmektedir. Sahip olunan kitap sayısında kız ve erkek öğrenciler arasında belirgin bir farklılık bulunmamaktadır. Farklı sosyoekonomik çevrelerdeki öğrencilerin sahip oldukları kitap sayısı dağılımı ise Tablo 3.3.9'da gösterilmiştir:

Tablo 3.3.9: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevre Değişkenine Göre Ders Kitabı Dışında Sahip Oldukları Kitap Sayısı

			Sahip Olunan Kitap Sayısı				TOPLAM
			10 ve daha az	11-50	51-100	101 ve daha fazla	
SED	**Üst**	**N**	18	63	27	22	130
		%	13.8	48.5	20.8	16.9	100.0
	Orta	**N**	33	75	15	7	130
		%	25.4	57.7	11.5	5.4	100.0
	Alt	**N**	72	46	9	3	130
		%	55.4	35.4	6.9	2.3	100.0
Toplam		**N**	123	184	51	32	390
		%	31.5	47.2	13.1	8.2	100.0

Farklı sosyoekonomik çevrelerdeki öğrencilerin sahip oldukları kitap sayıları incelendiğinde üst ve alt sosyoekonomik çevredeki öğrencilerin de büyük çoğunlukla "11-50" arasında kitaba sahip oldukları görülmüştür. 101 ve daha fazla sayıda kitaba sahip olan öğrencilerin üst sosyoekonomik çevrede %16.9'luk bir orana ulaşmış olması, içinde bulunulan sosyoekonomik koşullarla yakından ilgilidir. Bu oran alt sosyoekonomik çevrede sadece %2.3'tür. Ayrıca alt sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin yarıdan fazlası (%55.4) 10 ve daha az kitaba sahiptir. Kitap sayısı arttıkça alt sosyoekonomik çevredeki öğrencilerin kitaba sahip olma oranları da azalmaktadır. Kitap satın almanın bir yönüyle ekonomik gelirle doğrudan ilgili olduğu düşünüldüğünde bu sonuçların normal kabul edilmesi gerekir. Sosyoekonomik çevre düştükçe başta gelir düzeyi olmak üzere imkânlar azalmakta ve kaynaklar kitaptan önce diğer temel ihtiyaçlara ayrılmaktadır.

Okuma alışkanlığını tespit etmek için kullanılabilecek önemli verilerden bir diğeri bir yılda okunan kitap sayısıyla ilgilidir. Sayının tespiti öğrencilerin okuyucu kimliklerini ortaya koymak açısından da önemlidir. Tablo 3.3.10 araştırmaya katılan öğrencilerin son bir yılda okudukları kitap sayısı sorusuna verdikleri cevapla ilgilidir:

Tablo 3.3.10: Öğrencilerin Son Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısı

	f	Yüzde
1-5 Adet	93	23.8
6-10 Adet	136	34.9
11-20 Adet	97	24.9
21-50 Adet	42	10.8
51 ve Daha Fazla	18	4.6
Kitap Okumam	4	1.0
TOPLAM	390	100.0

Tablo 3.3.10'a göre hiç kitap okumadığını söyleyen öğrencilerin oranı %1'dir. Bir yılda okunan kitap sayısından hareketle okuyucu niteliklerini belirlemeye çalışan Amerikan Kütüphaneler Birliği bir yılda 1-5 kitap okuyanları "az okuyan okuyucu", 6-20 arası kitap okuyanları "orta düzeyde okuyan okuyucu" ve 21'den fazla okuyanları "çok okuyan okuyucu" sınıfına dâhil etmektedir (ALA, 1978'den aktaran Yılmaz, 1990, s.9). Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin üçte ikiden fazlası (%69.8) orta düzeyde okuyucudur. Çok okuyan öğrencilerin oranı %15.4'tür. Az okuyan okuyucular ise yaklaşık dörtte birlik (%23.8) bir bölümü oluşturmaktadır. Tablo genel olarak değerlendirildiğinde ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin orta ve çok okuyan okuyucu sınıfında olduğunu söylemek mümkündür. Okuma alışkanlığının artık belirgin şekilde görülmesi gereken ilköğretimin bu son sınıfında çok okuyan öğrenci oranının azlığını öğrencilerin sınavlara hazırlık kaygılarıyla açıklamak mümkündür. Türkiye'de yapılan farklı araştırmalarda da benzer yaş grubundaki öğrencilerin çoğunlukla orta düzeyde okur kimliklerine sahip oldukları anlaşılmaktadır (Arıcı, 2005). Çiçek Çetinkaya'nın (2004, s.91) ilköğretim 8. sınıflar üzerindeki araştırmasında "orta düzeydeki okurların oranı %40.4'tür. "Çok okuyan okuyucu"lar ise %12.9 seviyesindedir. Topçu'nun (2005, s.152) araştırmasında ise %33.1 ile en yüksek oran "ayda 1-3 arası" kitap okuduğunu belirten öğrencilerdedir. Hughes-Hassell ve Rodge'nin (2007, s.24) ortaokul öğrencileri (5-8. sınıf) üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada da bir yılda okunan kitap sayısı açısından öğrencilerin büyük çoğunlukla (%68) üst düzey okur olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer sonuçlara Levan'ın (1981, s.29) araştırmasında da ulaşılmıştır. Türkiye'de yapılan araştırma sonuçlarıyla yurt dışındaki araştırma sonuçlarının farklılığını Türkiye'deki

öğrencilerin ders ve sınava hazırlık okumalarına daha çok zaman ayırmalarıyla açıklamak mümkündür. Öğrencilerin kitap okuma sıklıklarının cinsiyete göre farklılaşma oranları Tablo 3.3.11'de gösterilmiştir:

Tablo 3.3.11: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Son Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısı

			Okunan Kitap Sayısı						TOPLAM
			1-5	6-10	11-20	21-50	51 ve daha fazla	Kitap Okumam	
Cinsiyet	Kız	N	38	74	55	25	8	1	201
		%	18.9	36.8	27.4	12.4	4.0	.5	100.0
	Erkek	N	55	62	42	17	10	3	189
		%	29.1	32.8	22.2	9.0	5.3	1.6	100.0
Toplam		N	93	136	97	42	18	4	390
		%	23.8	34.9	24.9	10.8	4.6	1.0	100.0

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bir yılda okudukları kitap sayısından hareketle okuma alışkanlıkları incelendiğinde hem kız hem de erkek öğrencilerin yoğunlukla orta düzey okuyucu olduğu söylenebilir. Yılda 21 kitaptan fazla okuyan "çok okuyan okuyucu"lar içinde kız öğrenciler (%16.4) erkek öğrencilere (%14.3) oranla daha fazladır. Ayrıca yılda 1-5 kitap okuyan ve "az okuyan okuyucu" sınıfına dâhil olan öğrencilerde erkek öğrenciler (%29.1) kız öğrencilerden (%18.9) daha fazla orana sahiptir. Sonuçlar kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla bir yılda daha fazla kitap okuduklarını göstermektedir. Buradaki sonuçlar kızların her dönemde erkek öğrencilerden daha fazla okudukları sonucuyla da örtüşmektedir (Hopper, 2005, s.113-114).

Öğrencilerin bir yılda okudukları kitap sayısının sosyoekonomik gelişmişlik düzeyine göre farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin veriler Tablo 3.3.12'de gösterilmiştir:

Tablo 3.3.12: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevre Değişkenine Göre Son Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısı

			Okunan Kitap Sayısı						
			1-5	6-10	11-20	21-50	51 ve daha fazla	Kitap Okumam	TOPLAM
SED	**Üst**	**N**	30	46	27	16	10	1	130
		%	23.1	35.4	20.8	12.3	7.7	.8	100.0
	Orta	**N**	29	46	31	18	5	1	130
		%	22.3	35.4	23.8	13.8	3.8	.8	100.0
	Alt	**N**	34	44	39	8	3	2	130
		%	26.2	33.8	30.0	6.2	2.3	1.5	100.0
Toplam		**N**	93	136	97	42	18	4	390
		%	23.8	34.9	24.9	10.8	4.6	1.0	100.0

Öğrencilerin sosyoekonomik düzey farklılıklarına göre bir yılda okudukları kitap sayısı incelendiğinde bütün gruplarda ağırlığın yılda 6-20 kitap okuyan "orta düzeyde okuyucu" grubunda olduğu görülmektedir. Yılda 1-5 kitap okuyan "az okuyan okuyucu" grubunda en fazla öğrenci alt sosyoekonomik çevrede (%26.2) bulunmaktadır. Bunu üst (%23.1) ve orta (%22.3) sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler izlemektedir. Hemen hemen her sosyoekonomik çevrede yakın oranlarda "az okuyan okuyucu" tipinde öğrenci bulunmaktadır. Bir yılda 21'den fazla kitap okuyan "çok okuyan okuyucu"lar üst (%20.0) ve orta (%17.6) sosyoekonomik çevrede daha yoğundur. Bu grupta yer alan alt sosyoekonomik çevredeki öğrencilerin oranı %8.5'tir. Sosyoekonomik çevre olarak öğrencilerin bir yılda okudukları kitap sayısında fark özellikle "çok okuyan okuyucu"lar arasında görülmektedir. Sosyoekonomik çevre farklılıkları ve ailelerin eğitim düzeyleri öğrencilerin okuma alışkanlıklarını etkileyebilmektedir. Özellikle üst ve orta sosyoekonomik çevrelerde bulunan öğrencilerin alt sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilere oranla kitaba ulaşma konusunda yaşadıkları imkân rahatlığı da düşünüldüğünde bu sonuçların daha anlamlı olarak değerlendirilmesi mümkündür. Elde edilen sonuçlar farklı araştırmalardaki bulgularla da örtüşmektedir (Gönen vd., 2004, s.12). Çiçek Çetinkaya'nın (2004, s.44) ilköğretim 8. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada da üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin alt ve orta

sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilere oranla son bir yılda okudukları kitap sayısının daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin bir yılda okudukları kitap oranları konusunda değerlendirmede bulunabilmek için, öğrencilerin son bir yıl içinde okudukları kitap sayısını yeterli bulup bulmadıklarına ilişkin soruya verdikleri cevap da önemlidir. Tablo 3.3.13 bu konudaki verileri içermektedir:

Tablo 3.3.13: Öğrencilerin Son Bir Yılda Okudukları Kitap Oranını Yeterli Bulma Düzeyleri

	f	Yüzde
Evet yeterli buluyorum.	88	22.6
Hayır yeterli bulmuyorum.	302	77.4
TOPLAM	390	100.0

Tablo 3.3.13'te de görüldüğü üzere öğrencilerin %22.6'lık bir bölümü son bir yılda okuduğu kitap sayısını yeterli görmektedir. Bu oranı "çok okuyan okuyucu"larla "orta düzeydeki okuyucu"ların bir bölümünün okudukları kitap sayısını yeterli buldukları şeklinde yorumlamak mümkündür. Öğrencilerin dörtte üçünden fazlası (%77.4) ise okudukları kitap sayısını yeterli bulmamaktadır. Bu durum öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olmasalar da okudukları kitap sayısının yetersizliğini bildiklerini göstermektedir. Öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeylerinin de genelde yüksek olduğu düşünüldüğünde farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu değerlendirmesini yapmak mümkündür. Oranlar her iki grupta yer alan öğrencilerin belirli bir bilinç düzeyinde olduğunu göstermesi bakımından da olumludur. Okuma düzeyini yeterli bulmama ve bu konuda bilinç düzeyinin yüksekliğini yakın bir yaş grubunu oluşturan lise 1. sınıflar üzerinde gerçekleştirilen başka bir araştırmada da görmek mümkündür (Karakoç, 2005, s.62). Bu araştırmada da benzer bir oranla kitap okuma alışkanlığını yeterli düzeyde bulan öğrencilerin oranı %25.4 olarak belirlenmiştir. İlköğretim 8. sınıfların kitap okuma düzeylerini yeterli bulma oranlarını değerlendiren Çiçek Çetinkaya da (2004, s.44) yaklaşık beşte dörtlük bir oranla (%79.6) öğrencilerin kitap okuma oranlarını yeterli

bulmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bilinç düzeyinin kız ve erkek öğrencilerde farklılaşma oranları Tablo 3.3.14'te gösterilmiştir:

Tablo 3.3.14: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Son Bir Yılda Okudukları Kitap Oranını Yeterli Bulma Düzeyleri

			Okunan Kitap Sayısını Yeterli Bulma		TOPLAM
			Evet	Hayır	
Cinsiyet	**Kız**	**N**	39	162	201
		%	19.4	80.6	100.0
	Erkek	**N**	49	140	189
		%	25.9	74.1	100.0
Toplam		**N**	88	302	390
		%	22.6	77.4	100.0

Okudukları kitap sayısını yeterli bulan erkek öğrencilerin (%25.9) kız öğrencilere (%19.4) oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin genel anlamda okunan kitap sayısında ve okuma alışkanlığında daha düşük oranlara sahip oldukları düşünüldüğünde okuma konusundaki isteksizlik ve bilinç eksikliğinin buraya da yansıdığı düşünülebilir. Okuma oranları kız öğrencilere göre daha düşük olmasına rağmen erkek öğrenciler yine de okudukları kitap sayısını kızlara oranla daha yüksek oranla yeterli bulmaktadırlar. Okunan kitap sayısını yeterli bulmada sosyoekonomik faktörlerin etkisi de düşünülebilir:

Tablo 3.3.15: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevre Değişkenine Göre Son Bir Yılda Okudukları Kitap Oranını Yeterli Bulma Düzeyleri

			Okunan Kitap Sayısını Yeterli Bulma		TOPLAM
			Evet	Hayır	
SED	**Üst**	**N**	32	98	130
		%	24.6	75.4	100.0
	Orta	**N**	33	97	130
		%	25.4	74.6	100.0
	Alt	**N**	23	107	130
		%	17.7	82.3	100.0
Toplam		**N**	88	302	390
		%	22.6	77.4	100.0

Öğrencilerin farklı sosyoekonomik çevrelere göre okudukları kitap sayısını yeterli bulma oranlarına bakıldığında üst (%24.6) ve orta (%25.4) sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin "yeterli bulma" düzeylerinin birbirine yakın oranlarda olduğu anlaşılmaktadır. Okuduğu kitap sayısını yeterli bulan öğrenciler içinde en düşük oran alt (%17.7) sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilere aittir. Son bir yılda okuduğu kitap sayısını yeterli bulmayan öğrenciler içinde en yüksek oran da alt sosyoekonomik çevrede bulunan (%82.3) öğrencilerdedir.

Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmamış olmalarında pek çok etkenin varlığından söz etmek mümkündür. Ancak öğrencilerin önemli bir bölümünün okuduğu kitap sayısının yetersizliğinin farkında olmaları bu öğrencileri okumaktan alıkoyan etkenleri belirlemeyi gerektirmektedir. Bu sebeple okuduğu kitap sayısını yetersiz bulan öğrencilere yeterli kitap okuyamama nedeni olarak neleri gördüklerini sırlaması istenmiştir. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yeterli kitap okumama gerekçeleri içinde ilk üç sırada hangi etkenlerin bulunduğuna ilişkin cevaplarında sınavlar ve ödevler öne çıkmaktadır:

Tablo 3.3.16: Öğrencilerin Yeterli Kitap Okuyamama Nedenlerine İlişkin Gerekçeleri

GEREKÇE	Birinci Gerekçe			İkinci Gerekçe			Üçüncü Gerekçe		
	f	Yüzde	Geçerli Yüzde	f	Yüzde	Geçerli Yüzde	f	Yüzde	Geçerli Yüzde
Televizyon izlemek	43	11.0	14.2	36	9.2	11.9	98	25.1	32.5
Kitap fiyatlarının yüksekliği	6	1.5	2.0	13	3.3	4.3	32	8.2	10.6
Kütüphanelerin yetersizliği	6	1.5	2.0	14	3.6	4.6	18	4.6	6.0
OKS'ye hazırlık	180	46.2	59.6	29	7.4	9.6	13	3.3	4.3
Ders ve ödevlerin çokluğu	31	7.9	10.3	142	36.4	47.0	34	8.7	11.3
Bilgisayarı eğlence amaçlı kullanmak	20	5.1	6.6	26	6.7	8.6	18	4.6	6.0
Arkadaşlarla oynamak/sohbet etmek	14	3.6	4.6	42	10.8	13.9	88	22.6	29.1
Diğer	2	.5	.7	-	-		1	.3	.3
Toplam	302	77.4	100.0	302	77.4	100.0	302	77.4	100.0
Cevap Vermeyenler	88	22.6		88	22.6		88	22.6	
TOPLAM	390	100.0		390	100.0		390	100.0	

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuyamama gerekçelerine ilişkin bulgular incelendiğinde soruya cevap verenlerin birinci gerekçelerinde yaklaşık beşte üçünün (%59.6) "OKS sınavlarına hazırlığı" işaretlediği görülmektedir. Bunu %14.2 ile televizyon izlemek ve %10.3 ile ders ve ödevlerin çokluğu gerekçeleri izlemiştir. Bu durum ilköğretimi bitirme aşamasında olan öğrencilerin sınav ve ders kaygısıyla okumaya yeterince zaman ayıramaması gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca televizyon pek çok faaliyeti olduğu gibi kitap okuma alışkanlığını da olumsuz yönde etkilemektedir. Diğer gerekçeler ancak dörtte birlik bir oranı içermektedir. Benzer şekilde ikinci sırada belirtilen gerekçede de yarıya yakın bir oranla (%47.0) ders ve ödev çokluğu maddesi öne çıkmıştır. Yine OKS'ye hazırlık %9.6'lık oranla önemini korumaktadır. Ancak bu tercihlerde birincil gerekçelerden sonra arkadaşlarla vakit geçirme (%13.9), bilgisayarı eğlence amaçlı kullanma (%8.6), televizyon izleme (%11.9), kitapların fiyat yüksekliği (%4.3) ve kütüphanelerde istenilen yayınları bulamama (%4.3) gerekçeleri artış göstermiştir. Üçüncü sırada belirtilen

gerekçelerde ise televizyon izleme (%32.5) ve arkadaşlarla vakit geçirme (%29.1) seçenekleri öne çıkmıştır. Çok az bir oranda da olsa "Diğer" seçeneğini işaretleyen öğrencilerin dinlenme ihtiyacı ve bir işte çalışma açıklamasını yaptıkları görülmüştür.

Öğrencilerin kitap okumaya yeterli zaman ayıramama gerekçelerinde ilginç olan bulgu, kitaba ulaşmada önemli yollardan ikisi olan satın alma ve kütüphaneyi kullanmada karşılaşılan güçlüklerle ilgili maddelerin çok fazla öne çıkmamasıdır. Araştırmaya katılan öğrencilerin aile gelirlerinin çok yüksek olmadığı ve ailelerinden yüksek miktarda harçlık almadıkları düşünüldüğünde (Tablo 3.1.7 ve Tablo 3.1.9) kitap fiyatlarından ve kütüphanelerde istedikleri yayınları bulamamaktan daha çok şikâyet etmeleri beklenebilir. Ancak ilköğretimin son sınıfındaki sınav ve ders kaygısı bu iki gerekçenin de öne çıkmasını engellemiştir.

Türkiye'ye özgü sistem sebebiyle öğrencilerin okumama gerekçelerinde sınav kaygısının öne çıkması anlayışla karşılanabilir. Bunun dışında yeterli zaman bulamama, okurken sıkılma, televizyon izleme ve bilgisayarda vakit geçirme mazeretleri Creel (2007, s.47) tarafından 11-14 yaş arası 127 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Çiçek Çetinkaya'nın (2004, s.67) ilköğretim 8. sınıflar üzerinde yaptığı araştırmada da benzer şekilde en önemli okuyamama gerekçesi liselere giriş sınavına hazırlıktır (%46.7). Okul derslerinin ve ödevlerinin yoğunluğu gerekçesi ise %14.2 oranındadır. Yine ailesinin kitap okumak yerine ders çalışmasını istemesini gerekçe gösterenlerin oranı %10.4'tür. Çocuk Vakfı tarafından yayınlanan Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı (2006) isimli raporda da 6. sınıftan itibaren öğrencilerin sınav kaygısıyla okuma alışkanlığında düşüş görülmeye başlandığı tespiti yapılmıştır. Ancak sınav kaygısının kısmi olarak azaldığı lise 1. sınıf öğrencilerinin de kaygı azalsa da dersler sebebiyle okumaya yeterince vakit ayıramadıkları görülebilmektedir (Karakoç, 2005, s.62). Ortaokul öğrencileri (5-8. sınıf) üzerinde gerçekleştirilen bir başka araştırmada yeterli kitap okuyamama gerekçesinde sırasıyla televizyon izleme, arkadaşlarla vakit geçirme, diğer aktivitelerin daha çekici olması, iyi bir okur olmama, internet, vakit azlığı mazeretleri öne çıkmaktadır (Hughes-Hassell ve Rodge, 2007, s.26).

Öğrencilerin kitap okumalarına engel olarak gördükleri gerekçelerin cinsiyete göre farklılaşma oranları da tablolaştırılmıştır:

Tablo 3.3.17: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Yeterli Kitap Okuyamama Nedenlerine İlişkin Gerekçeleri

Cinsiyet		Birinci Tercih		İkinci Tercih		Üçüncü Tercih	
		f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Kız	Televizyon izlemek	21	13.0	19	11.7	47	29.0
	Kitap fiyatlarının yüksekliği	3	1.9	8	4.9	20	12.3
	Kütüphanelerin yetersizliği	4	2.5	5	3.1	11	6.8
	OKS'ye hazırlık	109	67.3	22	13.6	4	2.5
	Ders ve ödevlerin çokluğu	20	12.3	89	54.9	18	11.1
	Bilgisayarı eğlence amaçlı kullanmak	1	.6	4	2.5	9	5.6
	Arkadaşlarla oynamak/sohbet etmek	4	2.5	15	9.3	53	32.7
	Diğer	-	-	-	-	-	-
	Toplam	162	100.0	162	100.0	162	100.0
		Birinci Tercih		İkinci Tercih		Üçüncü Tercih	
		f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Erkek	Televizyon izlemek	22	15.7	17	12.1	51	36.4
	Kitap fiyatlarının yüksekliği	3	2.1	5	3.6	12	8.6
	Kütüphanelerin yetersizliği	2	1.4	9	6.4	7	5.0
	OKS'ye hazırlık	71	50.7	7	5.0	9	6.4
	Ders ve ödevlerin çokluğu	11	7.9	53	37.9	16	11.4
	Bilgisayarı eğlence amaçlı kullanmak	19	13.6	22	15.7	9	6.4
	Arkadaşlarla oynamak/sohbet etmek	10	7.1	27	19.3	35	25.0
	Diğer	2	1.4	-	-	1	.7
	Toplam	140	100.0	140	100.0	140	100.0

Okuduğu kitap sayısını yeterli bulmayan öğrencilerin kitap okumalarına engel olarak gördükleri durumlara ilişkin gerekçelerde kız öğrenciler için öncelikle OKS sınavına hazırlık ve derslerin çokluğu en önemli gerekçe olarak öne çıkmıştır (%79.6). Bunu, televizyon izleme gerekçesi izlemektedir. İkinci ve üçüncü tercihlerde oranlar değişse de bu gerekçeler öne çıkmaktadır. Erkek öğrenciler için de sınavlar ve ders yoğunluğu ilk sırada en önemli gerekçedir (%58.6). Ancak bu gerekçelerde oran kız öğrencilerde olduğu kadar yüksek değildir. Televizyon izleme gerekçesi (%15.7) erkek öğrenciler için de öne çıkan maddelerden biridir. Ancak kız öğrenciler için çok fazla önemli olmayan (%0.6) bilgisayar/internet kullanımı erkek

öğrenciler için önemli bir engeldir (%13.6). İnternet kullanımının erkek öğrenciler için önemli bir gerekçe olmasını ev dışında da internete ulaşmanın erkek öğrenciler için daha rahat olmasıyla açıklamak mümkündür. Bu gerekçelerin sosyoekonomik gelişmişlik düzeyine göre farklılaşması Tablo 3.3.18'de gösterilmiştir:

Tablo 3.3.18: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevre Değişkenine Göre Yeterli Kitap Okuyamama Nedenlerine İlişkin Gerekçeleri

SED		Birinci Tercih		İkinci Tercih		Üçüncü Tercih	
		f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Üst	Televizyon izlemek	11	11.2	10	10.2	37	37.8
	Kitap fiyatlarının yüksekliği	1	1.0	5	5.1	3	3.1
	Kütüphanelerin yetersizliği	3	3.1	3	3.1	3	3.1
	OKS'ye hazırlık	60	61.2	7	7.1	8	8.2
	Ders ve ödevlerin çokluğu	9	9.2	53	54.1	6	6.1
	Bilgisayarı eğlence amaçlı kullanmak	8	8.2	8	8.2	9	9.2
	Arkadaşlarla oynamak/sohbet etmek	5	5.1	12	12.2	32	32.7
	Diğer	1	1.0	0	.0	0	.0
	Toplam	98	100.0	98	100.0	98	100.0
		Birinci Tercih		İkinci Tercih		Üçüncü Tercih	
		f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Orta	Televizyon izlemek	9	9.3	11	11.3	37	38.1
	Kitap fiyatlarının yüksekliği	0	.0	2	2.1	5	5.2
	Kütüphanelerin yetersizliği	1	1.0	4	4.1	6	6.2
	OKS'ye hazırlık	63	64.9	10	10.3	2	2.1
	Ders ve ödevlerin çokluğu	14	14.4	48	49.5	13	13.4
	Bilgisayarı eğlence amaçlı kullanmak	7	7.2	9	9.3	6	6.2
	Arkadaşlarla oynamak/sohbet etmek	3	3.1	13	13.4	27	27.8
	Diğer	0	.0	0	.0	1	1.0
	Toplam	97	100.0	97	100.0	97	100.0
		Birinci Tercih		İkinci Tercih		Üçüncü Tercih	
		f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Alt	Televizyon izlemek	23	21.5	15	14.0	24	22.4
	Kitap fiyatlarının yüksekliği	5	4.7	6	5.6	24	22.4
	Kütüphanelerin yetersizliği	2	1.9	7	6.5	9	8.4
	OKS'ye hazırlık	57	53.3	12	11.2	3	2.8
	Ders ve ödevlerin çokluğu	8	7.5	41	38.3	15	14.0
	Bilgisayarı eğlence amaçlı kullanmak	5	4.7	9	8.4	3	2.8
	Arkadaşlarla oynamak/sohbet etmek	6	5.6	17	15.9	29	27.1
	Diğer	1	.9	0	.0	0	.0
	Toplam	107	100.0	107	100.0	107	100.0

Farklı sosyoekonomik çevrelerde bulunan öğrencilerin yeterli kitap okumalarına engel olduklarını düşündükleri gerekçelerde de yine OKS sınavlarına hazırlık, dersler ve ödevlerin çokluğu ile televizyon izleme öne çıkmıştır. İlk gerekçelerde OKS sınavına hazırlık her sosyoekonomik düzey için en önemli gerekçedir. Bu grupta, en düşük orana sahip alt sosyoekonomik düzey için bile (%53.3) yarıdan fazla bir oran söz konusudur. Televizyon izleme, alt sosyoekonomik çevre için (%21.5) önemli gerekçelerden diğerini oluşturmuştur. İlk gerekçelerde OKS sınavından duyulan şikâyet ikinci gerekçelerde yerini derslerin ve ödevlerin çokluğuna bırakmıştır.

Okumaya yönelik olumlu tutum geliştirme elbette bireysel tercihlerle yakından ilgilidir. Ancak okumaya yönelik ilginin oluşmasında bireyin isteği kadar onu yönlendiren etkenlerin de dikkate alınması gerekir. Bu gerçekten hareketle öğrencilere kendi istekleri dışında kimlerin onları okumaya yönlendirdiği sorulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 3.3.19'da gösterilmiştir:

Tablo 3.3.19: Öğrencileri Okumaya Yönlendiren Kişiler

	f	Yüzde
Annem ve Babam	176	45.1
Öğretmenlerim	144	36.9
Arkadaşlarım	17	4.4
Kardeşlerim	24	6.2
Kütüphaneler ve Kütüphane Görevlileri	9	2.3
Diğer	20	5.1
TOPLAM	390	100.0

Tablo 3.3.19'daki sonuçlara göre öğrenciler, okumaya kendi istekleri dışında yönlendiren kişiler sıralamasında öncelikle yarıya yakın bir oranla (%45.1) "anne ve babalarını" göstermişlerdir. Bunu %36.9 ile "öğretmenler" izlemektedir. Anne, baba ve öğretmenlerin okumaya yönlendirmedeki etkileri toplamda %82'yi bulmaktadır. Buradaki bu yoğun etkiyi özellikle anne, baba ve öğretmenlerin konu hakkındaki bilinç düzeyleriyle açıklamak mümkündür. Özellikle öğretmenlerin bunu eğitim sürecinde bir amaç doğrultusunda yaptıkları düşünüldüğünde sonuçlar şaşırtıcı

değildir. Ayrıca ailelerin de bu konudaki bilinç düzeylerinin yüksek olduğunu bu sonuçlar doğrultusunda söylemek mümkündür. Benzer sonuçlara farklı araştırmalarda da ulaşılmıştır (Gudakovska, 1996; Gönen vd., 2004, 24). Arıcı'nın (2005) ilköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada, sıralama değişse de anne, baba ve öğretmenin etkisi yine öne çıkmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin okumaya yönlendirmedeki etkisi yarıdan fazladır (%57.3). Anne ve babanın etkisi ise %31.3 olarak tespit edilmiştir. Çiçek Çetinkaya'nın (2004, s.69) ilköğretim 8. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada okumaya yönlendirmede öğretmenlerin etkisi %40.4, anne ve babanın etkisi %16.7 oranındadır.

Öğrencileri okumaya yönlendirmede "arkadaşlar" ve "kardeşler" yaklaşık olarak beşte birlik (%10.6) bir etkiye sahip görünmektedirler. Ancak yaş grubunun özelliği düşünüldüğünde bunun bilinçli bir yönlendirme olmadığı gerçeğini de kabul etmek gerekir. Arkadaş çevresinin kitap tavsiyesinde yönlendirmesi kitabı beğenip beğenmeme ölçütüne göre yapılmaktadır. Burada okumaya bilinçli bir yönlendirme düşünülmemektedir.

Dikkat çeken oranlardan biri "kütüphaneler ve kütüphane görevlileri"nin en düşük orana (%2.3) sahip olmasıdır. Aslında bu durum öğrencilerin kütüphaneleri çok fazla kullanmadıkları şeklinde de yorumlanabilir. Bu soruya "Diğer" seçeneğini işaretleyerek cevap veren 20 öğrenciden 15 tanesi kitap okumalarında hiç kimseden yönlendirme görmediklerini ve kendi istekleri doğrultusunda kitap okuduklarını belirtmişlerdir. Kalan 5 öğrenci ise "akrabalarının" etkisinden bahsetmiştir. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerini okuma konusunda yönlendiren etkenlerin kız ve erkek öğrencilere göre farklılaşma oranları Tablo 3.3.20'de gösterilmiştir:

Tablo 3.3.20: Öğrencileri Cinsiyet Değişkenine Göre Okumaya Yönlendiren Kişiler

			Yönlendiren Kişiler						TOPLAM
			Anne-Baba	Öğretmenler	Arkadaşlar	Kardeşler	Kütüphaneler ve görevliler	Diğer	
Cinsiyet	**Kız**	**N**	76	88	10	12	5	10	201
		%	37.8	43.8	5.0	6.0	2.5	5.0	100.0
	Erkek	**N**	100	56	7	12	4	10	189
		%	52.9	29.6	3.7	6.3	2.1	5.3	100.0
Toplam		**N**	176	144	17	24	9	20	390
		%	45.1	36.9	4.4	6.2	2.3	5.1	100.0

8. sınıf öğrencilerini okumaya yönlendiren kişilerin kız ve erkek öğrencilere göre dağılımında da genel dağılımda olduğu gibi anne, baba ve öğretmenlerin belirgin etkisini görmek mümkündür. Anne ve baba etkisinin erkek öğrencilerde daha belirgin olduğu anlaşılmaktadır (%52.9). Kız öğrencilerde (%43.8) ise erkek öğrencilere oranla (%29.6) öğretmen etkisi daha belirgindir. Cinsiyet faktörünün yanında farklı sosyoekonomik gelişmişlik seviyelerinde bulunan öğrencilerin okumaya yönlendirilmesinde etkili olan kişiler de benzer dağılım göstermiştir:

Tablo 3.3.21: Araştırmaya Katılan Öğrencileri Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevre Değişkenine Göre Okumaya Yönlendiren Kişiler

			Yönlendiren Kişiler						TOPLAM
			Anne-Baba	Öğretmenler	Arkadaşlar	Kardeşler	Kütüphaneler ve görevliler	Diğer	
SED	**Üst**	**N**	56	47	9	9	3	6	130
		%	43.1	36.2	6.9	6.9	2.3	4.6	100.0
	Orta	**N**	69	42	5	6	3	5	130
		%	53.1	32.3	3.8	4.6	2.3	3.8	100.0
	Alt	**N**	51	55	3	9	3	9	130
		%	39.2	42.3	2.3	6.9	2.3	6.9	100.0
Toplam		**N**	176	144	17	24	9	20	390
		%	45.1	36.9	4.4	6.2	2.3	5.1	100.0

Farklı sosyoekonomik çevrelerdeki öğrencileri okumaya yönlendiren kişilerde ebeveyn ve öğretmenlerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Anne ve babalar içinde öğrencileri okumaya en çok yönlendirenler orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenci velileridir. Bunu üst sosyoekonomik çevredeki anne babalar izlemiştir. Bu etkide anne ve babaların eğitimin gerekliliği konusundaki bilinç düzeylerinin etkisi olduğu düşünülmelidir. Öğretmenlerin etkisinin en yüksek olduğu sosyoekonomik çevre ise alt sosyoekonomik çevredir. Bu etkide anne ve babaların eğitim düzeyinin düşmesiyle öğretmenlerin yönlendiriciliklerinin daha belirginleştiğini düşünmek mümkündür.

Okuma alışkanlığı kazanmada okuma materyallerine özelde kitaba ulaşma önemli bir etkendir. İstenilen zamanda ve istenilen türde yayınlara ulaşabilme okuma ilgisini sürekli canlı tutacak, okumanın bir alışkanlık olarak yerleşmesini sağlayacaktır. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitaba ulaşma yollarını belirleyebilmek amacıyla öğrencilere okudukları kitaba nasıl ulaştıkları sorulmuş ve en sık başvurdukları üç yol Tablo 3.3.22'de gösterilmiştir:

Tablo 3.3.22: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kitaba Ulaşma Yolları

	Birinci Tercih			İkinci Tercih			Üçüncü Tercih		
	f	Yüzde	Geçerli Yüzde	f	Yüzde	Geçerli Yüzde	f	Yüzde	Geçerli Yüzde
Satın alıyorum.	159	40.8	40.8	61	15.6	15.6	42	10.8	19.9
Arkadaşlarımdan ödünç alıyorum.	72	18.5	18.5	172	44.1	44.1	56	14.4	26.5
Sınıf ve okul kitaplığından alıyorum.	63	16.2	16.2	73	18.7	18.7	38	9.7	18.0
Evdeki kitaplıktan alıp okuyorum.	85	21.8	21.8	73	18.7	18.7	45	11.5	21.3
Halk kütüphanelerinden ödünç alıyorum.	11	2.8	2.8	11	2.8	2.8	30	7.7	14.2
Toplam							211	54.1	100.0
Cevap Vermeyenler							179	45.9	
TOPLAM	390	100.0	100.0	390	100.0	100.0	390	100.0	

Tablo 3.3.22 incelendiğinde ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitaba ulaşmada ilk tercihlerinde beşte ikilik (%40.8) bir oranla "satın alma" öne çıkmıştır. Burada oranın fazlalığı dikkat çekicidir. Tablo 3.1.7 ve Tablo 3.1.9'da öğrencilerin genelde alt ve orta düzey gelir grubuna sahip ailelerden geldikleri ve aldıkları haftalık harçlık miktarının çok yüksek olmadığı görülmektedir. Haftalık harçlık miktarlarının yüksek olmamasına rağmen çoğunlukla satın alma yoluyla kitaba ulaşılması öğrencilerin kitaba para ayırdıklarını göstermektedir. Ancak bu durum öğrencilerin bütünüyle satın alma yolunu tercih ettikleri anlamına gelmemelidir. Geriye kalan beşte ikilik dilim (%59.2) kitaba ya evdeki kitaplıktan ya da bir şekilde ödünç alma yoluyla ulaşmaktadır. Burada en yüksek oran %21.8 ile evdeki kitaplıktan alarak okumaktır. Bu durum, ailelerin evde bulundurdukları kitaplara ve kitap seçimlerine dikkat etmeleri gerektiğini göstermektedir. Bir başka araştırmada da ilköğretim 8. sınıf öğrencileri %60.8'lik bir oranla evlerinde okuyabilecekleri nitelikte kitapların olduğunu belirttikleri görülmektedir (Çiçek Çetinkaya, 2004, s.50).

İlköğretim 8. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada, öğrencilerin çoğunlukla sınıf, okul ve halk kütüphaneleri vasıtasıyla (%58) okudukları kitaba ulaştıkları belirlenmiştir. Ancak dörtte birlik bir oranla (%27.1) "satın alma"

seçeneği önemini korumaya devam etmektedir (Çiçek Çetinkaya, 2004, s.47). Kitaba ulaşmada "satın alma" seçeneğinin ekonomik durumla yakından ilgili olduğu gerçeği Bayram (2001) tarafından yapılan araştırmayla da ortaya çıkmıştır. Yaş ilerledikçe ve ekonomik bağımsızlık arttıkça kitabı "satın alma" oranı artmaktadır. Arıcı'nın (2005) ilköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada kitaba satın alma yoluyla ulaşanların oranı en yüksek oranı (%63.5) oluşturmuştur. Topçu'nun (2005, s.142) ilköğretim ikinci kademe öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmada bu oran yarıya yakındır (%49.9). Davies ve Brember'in (1995, s.310) araştırmasında da öğrencilerin okuma kaynakları sıralamasında sahip olunan kitaplar ilk sırada gelmektedir. Satın almanın dışında öğrenciler ilk etapta evde olan kitaplara yöneldikleri için ailelerin yaş seviyesine uygun eser seçiminde de dikkat etmelerini zorunlu kılmaktadır.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitaba ulaşmada kullandıkları diğer önemli yollar "arkadaşlarından ödünç alma" (%18.5) ve "sınıf ve okul kitaplığından alma"dır (%16.2). Satın alma dışında öğrencilerin kitaba ulaşmadaki en önemli yollarından bir diğeri de arkadaşlardan ödünç kitap almadır (Karakoç, 2005). Bu durum arkadaş ve okul çevresinin kitaba ulaşmada belirli bir rolü olduğunu göstermektedir. Dikkat çeken oranlardan biri de halk kütüphanelerinden yararlanma oranının düşüklüğüdür. Öğrenciler ödünç kitap almak için en son sırada (%2.8) halk kütüphanelerini kullanmaktadırlar. Sonuçlar öğrencilerin halk kütüphanelerini yeterince kullanmadıklarını göstermektedir. Elbette ki bunda halk kütüphanelerinin yeterli yaygınlıkta olmaması, öğrencileri kütüphanelere yönlendirmedeki eksiklikler ve var olan halk kütüphanelerinin yetersizlikleri gibi faktörlerin etkilerini de göz ardı etmemek gerekir. Sınıf, okul ve halk kütüphaneleri istenen ve çocukların ilgisini çekecek nitelikte düzenlendiğinde bu kurumların kitaba ulaşmada öncelikli yol olduğu araştırmalarla ortaya konmuştur (Hughes-Hassell ve Rodge, 2007, s.27). Ancak halk kütüphanelerinin kitaba ulaşmada ikinci ve üçüncü tercihlerde de yine çok yüksek oranlara sahip olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin kitaba ulaşmada kullandıkları yollara ilişkin ikinci tercihlerinde "arkadaşlardan ödünç alma" seçeneği (%44.1) öne çıkmıştır. Bu da kitap okumada arkadaşlar arasında kitap değişiminin sıklığının göstergesi olarak kabul edilebilir.

Okumak için seçilen kitaba ulaşmada kullanılan yolların cinsiyete göre farklılaşma gösterip göstermediği de önemlidir. Arkadaş ilişkileri başta olmak üzere kız ve erkek öğrencilerin farklılıkları kitaba ulaşma yolunu da etkileyebilir:

Tablo 3.3.23: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Kitaba Ulaşma Yolları

Cinsiyet		Birinci Tercih		İkinci Tercih		Üçüncü Tercih	
		f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Kız	**Satın alıyorum.**	76	37.8	38	18.9	27	22.5
	Arkadaşlarımdan ödünç alıyorum.	42	20.9	79	39.3	36	30.0
	Sınıf ve okul kitaplığından alıyorum.	32	15.9	35	17.4	17	14.2
	Evdeki kitaplıktan alıp okuyorum.	44	21.9	44	21.9	27	22.5
	Halk kütüphanelerinden ödünç alıyorum.	7	3.5	5	2.5	13	10.8
	Toplam	201	100.0	201	100.0	120	100.0
		Birinci Tercih		**İkinci Tercih**		**Üçüncü Tercih**	
		f	**Yüzde**	**f**	**Yüzde**	**f**	**Yüzde**
Erkek	**Satın alıyorum.**	83	43.9	23	12.2	15	16.5
	Arkadaşlarımdan ödünç alıyorum.	30	15.9	93	49.2	20	22.0
	Sınıf ve okul kitaplığından alıyorum.	31	16.4	38	20.1	21	23.1
	Evdeki kitaplıktan alıp okuyorum.	41	21.7	29	15.3	18	19.8
	Halk kütüphanelerinden ödünç alıyorum.	4	2.1	6	3.2	17	18.7
	Toplam	189	100.0	189	100.0	91	100.0

Kız ve erkek öğrencilerin kitaba ulaşma yolları incelendiğinde genel tabloda olduğu gibi "satın alma" yolunun hem kızlar hem de erkekler için en önemli yol olduğu anlaşılmaktadır. Oranlar incelendiğinde "satın alma"nın kız öğrencilere oranla (%37.8) erkek öğrenciler tarafından daha çok tercih edildiği (%43.9) anlaşılmaktadır. Ancak arkadaşlardan ödünç alma oranlarında ise kız öğrencilerin bu yolu daha çok tercih ettikleri görülmüştür (%20.9). Sonuçlar kız öğrencilerin okuma alışkanlıklarında arkadaşlarıyla daha çok etkileşimde bulunduklarını göstermektedir.

Kitaba ulaşmak için kullanılan diğer yollarda kız ve erkek öğrenciler arasında belirgin bir fark bulunmamaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin sosyoekonomik çevrelerinin kitaba ulaşmada ne derece etkili olduğu sorusuna da cevap aranmış ve sonuçlar Tablo 3.3.24'te gösterilmiştir:

Tablo 3.3.24: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevre Değişkenine Göre Kitaba Ulaşma Yolları

SED		Birinci Tercih		İkinci Tercih		Üçüncü Tercih	
		f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Üst	Satın alıyorum.	65	50.0	18	13.8	11	9.6
	Arkadaşlarımdan ödünç alıyorum.	29	22.3	64	49.2	27	23.7
	Sınıf ve okul kitaplığından alıyorum.	7	5.4	17	13.1	28	24.6
	Evdeki kitaplıktan alıp okuyorum.	24	18.5	29	22.3	28	24.6
	Halk kütüphanelerinden ödünç alıyorum.	5	3.8	2	1.5	20	17.5
	Toplam	130	100.0	130	100.0	114	100.0
		Birinci Tercih		İkinci Tercih		Üçüncü Tercih	
		f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Orta	Satın alıyorum.	59	45.4	23	17.7	19	29.7
	Arkadaşlarımdan ödünç alıyorum.	19	14.6	54	41.5	19	29.7
	Sınıf ve okul kitaplığından alıyorum.	13	10.0	24	18.5	5	7.8
	Evdeki kitaplıktan alıp okuyorum.	34	26.2	22	16.9	12	18.8
	Halk kütüphanelerinden ödünç alıyorum.	5	3.8	7	5.4	9	14.1
	Toplam	130	100.0	130	100.0	64	100.0
		Birinci Tercih		İkinci Tercih		Üçüncü Tercih	
		f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Alt	Satın alıyorum.	35	26.9	20	15.4	12	36.4
	Arkadaşlarımdan ödünç alıyorum.	24	18.5	54	41.5	10	30.3
	Sınıf ve okul kitaplığından alıyorum.	43	33.1	32	24.6	5	15.2
	Evdeki kitaplıktan alıp okuyorum.	27	20.8	22	16.9	5	15.2
	Halk kütüphanelerinden ödünç alıyorum.	1	.8	2	1.5	1	3.0
	Toplam	130	100.0	130	100.0	33	100.0

Bulunulan sosyoekonomik çevre kitaba ulaşma yollarının şekillenmesinde de etkili olabilmektedir. Ekonomik imkânların daha yüksek olduğu üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin yarısının (%50.0) kitaba ulaşmada "satın alma"yı tercih ettikleri görülmektedir. Bu oran alt sosyoekonomik çevreye doğru gittikçe azalmaktadır. Üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin ikinci tercihlerinde ise "arkadaşlardan ödünç alma" (%49.2) öne çıkmıştır.

Orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerde oranlarda azalmalar olsa da ilk tercihte "satın alma" (%45.4), ikinci tercihte "arkadaşlardan ödünç alma"nın (%41.5) öncelikle tercih edildiği görülmektedir. Orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerde üst sosyoekonomik çevreye göre okul ve sınıf kitaplığından yararlanma (%10.0) ile evdeki kitaplıktan faydalanma oranları (%26.2) artmıştır.

Alt sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerde de dörtte birlik bir oranla (%26.9) "satın alma"nın önemli seçeneklerden biri olduğu görülmektedir. Ancak burada özellikle sınıf ve okul kitaplığından yararlanma (%33.1), evdeki kitaplığı kullanma (%20.8) ve arkadaşlardan ödünç almanın (%18.5) öne çıktığı anlaşılmaktadır. Alt sosyoekonomik çevrede ailelerin ve dolayısıyla öğrencilerin ekonomik gelirlerindeki azalma düşünüldüğünde satın alma yolunun azalma göstermesi beklenen bir durumdur.

Orta ve alt sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin kitaba ulaşmada satın alma, okul ve sınıf kitaplığından yararlanma ve evdeki kitaplıktan kitap seçme yollarını benimsedikleri görülmektedir. Sonuçlar gerek öğretmenlerin gerekse velilerin okuma alışkanlığının yerleşebilmesi için çocukların seviyelerine uygun nitelikli eserleri kitaplıklarda bulundurmalarını zorunlu kılmaktadır.

Okuma alışkanlığının kazanılmasında ve okumaya ilginin gelişmesinde çeşitli faktörlerin etkisinden söz etmek mümkündür. Okuma alışkanlığı düzenli bir okuma faaliyetini beraberinde getirir. Okunan kitapların seçimi ve bu seçimde dikkat edilen unsurları belirlemek okuma ilgi ve alışkanlığına ilişkin daha gerçekçi değerlendirmelerin yapılmasını da sağlayacaktır. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumak için seçtikleri kitaplarda öncelikli olarak neye dikkat ettiklerine ilişkin tercihleri Tablo 3.3.25'te gösterilmiştir:

Tablo 3.3.25: Öğrencilerin Okumak İçin Seçtikleri Kitaplarda Öncelikle Dikkat Ettikleri Özellikler

	Birinci Özellik			İkinci Özellik			Üçüncü Özellik		
	f	Yüzde	Geçerli Yüzde	f	Yüzde	Geçerli Yüzde	f	Yüzde	Geçerli Yüzde
Kitabın dış görünümü ve kapağı	28	7.2	7.2	23	5.9	7.2	24	6.2	10.1
Kitap sayfalarının resimli olması	3	.8	.8	14	3.6	4.4	10	2.6	4.2
Kitabın konusu	254	65.1	65.1	39	10.0	12.2	23	5.9	9.7
Kitabın yazarı	34	8.7	8.7	117	30.0	36.7	41	10.5	17.2
Kitabın kalınlığı	8	2.1	2.1	19	4.9	6.0	24	6.2	10.1
Kitabın tavsiye edilmesi	56	14.4	14.4	86	22.1	27.0	83	21.3	34.9
Kitabın çok satması	7	1.8	1.8	21	5.4	6.6	33	8.5	13.9
Toplam	-	-	-	319	81.8	100.0	238	61.0	100.0
Cevap Vermeyenler	-	-	-	71	18.2	-	152	39.0	-
TOPLAM	390	100.0	-	390	100.0	-	390	100.0	-

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap seçimlerinde dikkat ettikleri en önemli özellik üçte ikilik bir çoğunlukla (%65.1) "konu"dur. Bu sonuç önceliğin niteliğe ait özelliklere verildiğini vurgulaması açısından önemlidir. Yazar (%8.7) ve kitabın tavsiye edilmesi (%14.4) başlıkları da dikkate alındığında öğrencilerin ön bilgilerine ve tavsiyelere de önem verdiği anlaşılmaktadır. Kitabın dış görünümü, kapağı, resimli sayfaların varlığı gibi daha çok şekil özellikleri ve çok satılması gibi popülerlik niteliklerine çok fazla önceliğin verilmemesi aslında öğrencilerin okuma alışkanlıklarının bilinçli tercihlerle oluşturulduğunu göstermesi açısından önemlidir. 8. sınıf öğrencilerinin ergenlik döneminin geçiş sürecinde oldukları ve kısmi olarak yetişkinlerin okuma alışkanlıklarını da taşıyabilecekleri düşünüldüğünde kitabın şekil özelliklerine çok fazla önem vermemeleri normal karşılanmalıdır. Kitap seçiminde oranları ve verilen önem derecesi değişse de kitabın konu, yazar ve tavsiye edilmesine verilen önemin devam ettiğini görmek mümkündür. İlköğretim 8. sınıflar üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada kitap seçiminde belirleyici etkenin %75.8'lik bir oranla "konu ve içerik" olduğu tespit edilmiştir (Çiçek Çetinkaya, 2004, s.45). Hopper (2005, s.117) tarafından 11-15 yaş arası 707 öğrenci üzerinde

yapılan araştırmada da yazar ve kitap hakkındaki ön bilgilerin, dış görünüşün ve kitabın tavsiye edilmesinin okuma seçimlerini etkilediği ortaya çıkmıştır.

İçeriğin kitap seçimindeki bu belirgin etkisi ilerleyen yaş gruplarında da görülmektedir. Karakoç'un (2005, s.66) lise 1. sınıflar üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada, öğrenciler beşte ikilik bir oranla (%40.2) içeriğin kitap seçimlerinde belirleyici etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bu araştırmada kitap seçiminde etken olan unsurlar içinde en yüksek oranı "dilin anlaşılırlığı" seçeneği almıştır (%41.7). Bu durumu, lise eğitimi ile başlayan edebiyat tarihi eğitimine ve öğrencilerin eski devirlerde yazılmış metinlerle karşılaşmaya başlamalarıyla açıklamak mümkündür.

Kitap seçiminde kız ve erkek öğrencilerin tercihlerindeki farklılıklarla ilgili başlıkları tespit etmek için cinsiyete göre yapılan sınıflamada da benzer sonuçlar elde edilmiştir:

Tablo 3.3.26: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Okumak İçin Seçtikleri Kitaplarda Öncelikle Dikkat Ettikleri Özellikler

Cinsiyet		Birinci Tercih		İkinci Tercih		Üçüncü Tercih	
		f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Kız	Kitabın dış görünümü ve kapağı	16	8.0	8	4.4	11	8.0
	Kitap sayfalarının resimli olması	0	.0	7	3.9	5	3.6
	Kitabın konusu	138	68.7	26	14.4	15	10.9
	Kitabın yazarı	14	7.0	71	39.4	30	21.9
	Kitabın kalınlığı	2	1.0	8	4.4	10	7.3
	Kitabın tavsiye edilmesi	31	15.4	48	26.7	52	38.0
	Kitabın çok satması	0	.0	12	6.7	14	10.2
	Toplam	201	100.0	180	100.0	137	100.0
		Birinci Tercih		İkinci Tercih		Üçüncü Tercih	
		f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Erkek	Kitabın dış görünümü ve kapağı	12	6.3	15	10.8	13	12.9
	Kitap sayfalarının resimli olması	3	1.6	7	5.0	5	5.0
	Kitabın konusu	116	61.4	13	9.4	8	7.9
	Kitabın yazarı	20	10.6	46	33.1	11	10.9
	Kitabın kalınlığı	6	3.2	11	7.9	14	13.9
	Kitabın tavsiye edilmesi	25	13.2	38	27.3	31	30.7
	Kitabın çok satması	7	3.7	9	6.5	19	18.8
	Toplam	189	100.0	139	100.0	101	100.0

Öğrencilerin okumak için seçtikleri kitaplarda dikkat ettikleri niteliklerin cinsiyete göre tercihlerinde de genel tablo ile benzerlikler görülmektedir. Hem kız hem de erkek öğrenciler beşte üçten fazla bir oranla önceliği seçilen kitabın "konu"suna vermiştir. "Konu"yu kız öğrenciler (%68.7) erkek öğrencilere (%61.4) oranla daha fazla tercih etmiştir. Kitabın yazarı ve kitabın tavsiye edilmesi "konu" tercihini izleyen seçeneklerdir. Kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla kitabın tavsiye edilmesini (%15.4) öne çıkarırken erkek öğrenciler "yazar"a kız öğrencilerden daha fazla önem vermiştir (%10.6). İlk tercihlerde kitabın çok satması kız öğrenciler için hiç önemli değilken erkek öğrenciler düşük bir oranda da olsa (%3.7) kitabın çok satmasına önem verdiklerini belirtmişlerdir. Seçilen kitapta dikkat

edilen özelliklerde, ikinci ve üçüncü tercihlerde yine bu üç başlığın sıra değiştirerek öne çıktığını görmek mümkündür. Kız öğrenciler ikinci tercihlerinde sırasıyla kitabın yazarı (%39.4), tavsiye edilmesi (%26.7) ve konusunun (%14.4) önemli olduğunu belirtmektedirler. İkinci tercihlerde de kız öğrenciler için niteliğe ait özelliklerin öne çıkması okuma bilinci açısından önemlidir. Erkek öğrencilerin kitap seçiminde dikkat ettikleri özelliklerle ilgili ikinci tercihlerinde kitabın yazarı (%33.1) ve tavsiye edilmesi (%27.3) seçenekleri öne çıkmıştır. Ancak ikinci tercihlerde kız öğrencilerden farklı olarak kitabın "dış görünüşü ve kapağı"nın (%10.8) "konu"nun (%9.4) önüne geçtiği anlaşılmaktadır. Ayrıca kitabın sayfa sayısının fazlalığı da (%7.9) erkek öğrenciler için kız öğrencilerden daha önemlidir. Bu durum öncelikli tercihlerle benzerlikler gösterse de ikinci tercihlerde erkek öğrencilerin kitabın dış görünüşüne de önem verdiklerini ortaya çıkarmaktadır. Kitap seçiminde dikkat edilen başlıklarla ilgili üçüncü tercihlerde kız öğrenciler için hâlâ kitabın tavsiye edilmesi (%38.0), yazarı (%21.9) ve konusu (%10.9) en önemli üç özelliktir. Bu yönüyle kız öğrencilerin kitap seçimindeki bilinç düzeylerinin erkek öğrencilerden daha fazla olduğunu söylemek mümkündür. Erkek öğrencilerin ikinci tercihlerinden itibaren görülmeye başlanan dış görünüşle ilgili "dış görünüm ve kapak" (%12.9) ile kitabın "kalınlığı" (%13.9) tercih edilme oranını arttırmıştır. Ayrıca kitabın çok satılan kitaplar arasında olması erkek öğrencilerin kitabı tercihinde önemli bir orana (%18.8) sahiptir.

Cinsiyet faktörünün yanında öğrencilerin kitap seçimlerinde, bulunulan sosyoekonomik çevrenin de etkisi olabilmektedir. Bu tablodaki sonuçlar da genel tablo ile benzer özellikler taşımaktadır:

Tablo 3.3.27: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevre Değişkenine Göre Okumak İçin Seçtikleri Kitaplarda Öncelikle Dikkat Ettikleri Özellikler

SED		Birinci Tercih		İkinci Tercih		Üçüncü Tercih	
		f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Üst	Kitabın dış görünümü ve kapağı	12	9.2	11	10.7	7	9.5
	Kitap sayfalarının resimli olması	1	.8	6	5.8	1	1.4
	Kitabın konusu	84	64.6	15	14.6	8	10.8
	Kitabın yazarı	11	8.5	29	28.2	16	21.6
	Kitabın kalınlığı	3	2.3	4	3.9	8	10.8
	Kitabın tavsiye edilmesi	17	13.1	30	29.1	23	31.1
	Kitabın çok satması	2	1.5	8	7.8	11	14.9
	Toplam	130	100.0	103	100.0	74	100.0
		Birinci Tercih		İkinci Tercih		Üçüncü Tercih	
		f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Orta	Kitabın dış görünümü ve kapağı	3	2.3	5	4.5	8	9.8
	Kitap sayfalarının resimli olması	1	.8	3	2.7	3	3.7
	Kitabın konusu	99	76.2	11	10.0	6	7.3
	Kitabın yazarı	7	5.4	44	40.0	17	20.7
	Kitabın kalınlığı	2	1.5	7	6.4	4	4.9
	Kitabın tavsiye edilmesi	16	12.3	32	29.1	35	42.7
	Kitabın çok satması	2	1.5	8	7.3	9	11.0
	Toplam	130	100.0	110	100.0	82	100.0
		Birinci Tercih		İkinci Tercih		Üçüncü Tercih	
		f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Alt	Kitabın dış görünümü ve kapağı	13	10.0	7	6.6	9	11.0
	Kitap sayfalarının resimli olması	1	.8	5	4.7	6	7.3
	Kitabın konusu	71	54.6	13	12.3	9	11.0
	Kitabın yazarı	16	12.3	44	41.5	8	9.8
	Kitabın kalınlığı	3	2.3	8	7.5	12	14.6
	Kitabın tavsiye edilmesi	23	17.7	24	22.6	25	30.5
	Kitabın çok satması	3	2.3	5	4.7	13	15.9
	Toplam	130	100.0	106	100.0	82	100.0

Kitapların seçiminde sosyoekonomik çevre değişkenine göre tercih farklılaşmasında yine benzer başlıklar öne çıkmıştır. İlk tercihte kitap seçiminde eserin "konu"su yine en belirleyici etken olmuştur. Özellikle orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin (%76.2) bu konuda daha titiz olduğu anlaşılmaktadır. Bu grubu üst (%64.6) ve alt (%54.6) sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler izlemiştir. Okuduğu kitapları tavsiye üzerine seçtiğini belirten öğrencilerde özellikle alt sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin oran fazlalığı (%17.7) dikkat çekmektedir. Ayrıca kitabın "yazar"ı etkeninde de alt sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler (%12.3) üst (%8.5) ve orta (%5.4) sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerden daha çok tercihte bulunmuşlardır. İlginç olan bulgulardan bir diğeri de kitabın "dış görünümü ve kapağı"nın tercihini etkilediğini söyleyen öğrenciler sıralamasında alt (%10.0) ve üst (%9.2) sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin birbirine yakın oranlara sahip olmasıdır. Bu tercihte, orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin tercih oranları (%2.3) daha düşüktür. Sonuçlar doğrultusunda, ilk tercihlere bakıldığında orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin diğer gruplara oranla nispeten kitap seçiminde daha bilinçli olduğunu söylemek mümkündür.

Farklı sosyoekonomik çevrelerdeki öğrencilerin kitap seçiminde ikinci olarak dikkat ettikleri nitelikte "yazar" başlığı öne çıkmıştır. Bu tercihte özellikle orta (%40.0) ve alt (%41.5) sosyoekonomik çevrenin üst (%28.2) sosyoekonomik çevreye oranla daha belirgin olduğunu söylemek mümkündür. Kitabın tavsiye edilmesi de üst (%29.1), orta (%29.1) ve alt (%22.6) sosyoekonomik çevre için belirleyici bir etkendir. Üçüncü tercihlerde ise kitabın "tavsiye edilmesi" başlığı öncelikle tercih edilmiştir. Bu son tercihte yaklaşık onda birlik bir oranda da olsa "kitabın çok satması"nın alt (%15.9), üst (%14.9) ve orta (%11.0) sosyoekonomik çevre için önemli bir ölçüt olduğu söylenebilir.

Gelişen teknoloji ve son yıllarda etkisini arttıran görsellik, kitap okuma alışkanlığını da farklı şekillerde etkilemektedir. Kitapları ilgi çekici hâle getirmek için düzenlenen etkinlikler ve reklam kampanyaları kitap satışlarını olduğu gibi yazarın tanınmışlığını ve ilgi duyulan kitap türlerini de etkileyebilmektedir. Bilinçli bir tercih ve yönlendirme kaygısı olmasa da kitaplardan uyarlanan sinema ve dizi filmler de bu eserlere olan ilgiyi etkileyebilmektedir. Son yıllarda popüler çocuk

kitaplarının sinema filmlerinin hazırlanması ve ülkemizde de tanınmış yazarların romanlarından uyarlanan televizyon dizilerindeki artışın okuma ilgisini etkileyebileceği de düşünülmelidir. Bu amaçla öğrencilere okumak için seçtikleri kitaptan uyarlanmış sinema ve dizi filmlerin varlığının seçimlerini etkileyip etkilemediği sorulmuş ve sonuçlar Tablo 3.3.28'de gösterilmiştir:

Tablo 4.3.28: Öğrencilerin Kitap Seçiminde Televizyon Dizileri ve Sinemanın Etkisi

	f	Yüzde
Evet etkiler.	170	43.6
Hayır etkilemez.	220	56.4
TOPLAM	390	100.0

Görüldüğü üzere öğrencilerin okumak için seçtikleri kitaplarda kitaptan uyarlanmış bir televizyon dizisi veya sinema filminin varlığı seçimi büyük oranda etkileyebilmektedir. Öğrencilerin yarıya yakın bir oranı (%43.6) seçimlerinde televizyon ve sinemanın etkisinin olduğunu kabul etmektedir. Hopper (2005, s.117) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da oran çok yüksek olmasa da öğrencilerin kitap seçimlerinde kitaptan uyarlanmış dizi ya da filmlerin etkisinin olduğu görülmektedir. Ancak buradan kitap okuma seçiminde bütünüyle bir televizyon ve sinema etkisinden söz etmek mümkün değildir. Dönem dönem popüler olan ve çok konuşulan dizi veya filmlerin insanlarda merak duygusunu oluşturması kaçınılmazdır. Bu sebeple, okunan bir kitabın seçiminde sinema veya televizyonun etkisinin bu doğrultuda düşünülmesi faydalı olacaktır. Uyarlama dizi ve filmlerin kız ve erkek öğrencilerin okuma alışkanlığına etkisi de değerlendirilmesi gereken başlıklardan bir diğeridir:

Tablo 3.3.29: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Kitap Seçiminde Televizyon Dizileri ve Sinemanın Etkisi

			Televizyon ve Sinema Etkisi		TOPLAM
			Evet	Hayır	
Cinsiyet	**Kız**	**N**	87	114	201
		%	43.3	56.7	100.0
	Erkek	**N**	83	106	189
		%	43.9	56.1	100.0
Toplam		**N**	170	220	390
		%	43.6	56.4	100.0

Kız ve erkek öğrencilerin, kitaplardan uyarlanmış film veya dizilerin okumak için seçtikleri kitaplarda etkisinin olup olmamasına ilişkin soruya verdikleri cevaplar hemen hemen eşit oranda bir dağılıma sahiptir. Bu soruya evet cevabını veren öğrenciler hem kız (%43.3) hem de erkek (%43.9) öğrencilerde beşte ikilik oranın biraz üzerindedir. Sonuçlar uyarlama dizi veya filmlerin okuma etkisinin cinsiyet üzerinde belirgin bir tercih farkını ortaya koymadığını göstermektedir. Öğrencilerin bu dizi veya filmlerden etkilenme düzeyleri birbirine yakındır. Bu etkinin sosyoekonomik çevre açısında farlılaşmasında daha belirgin bir etkiden söz etmek mümkündür:

Tablo 3.3.30: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevre Değişkenine Göre Kitap Seçiminde Televizyon Dizileri ve Sinemanın Etkisi

			Televizyon ve Sinema Etkisi		TOPLAM
			Evet	Hayır	
SED	**Üst**	**N**	65	65	130
		%	50.0	50.0	100.0
	Orta	**N**	61	69	130
		%	46.9	53.1	100.0
	Alt	**N**	44	86	130
		%	33.8	66.2	100.0
Toplam		**N**	170	220	390
		%	43.6	56.4	100.0

Araştırma örneklemine alınan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okudukları kitapları seçmelerinde uyarlanmış dizi veya filmlerin etkisi sosyoekonomik çevre farklılıklarında daha belirgindir. Soruya cevap veren öğrenciler içinde üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin yarısı (%50.0) "Evet" cevabını vermiştir. Bu oran orta sosyoekonomik çevrede yarıya yakın bir orandayken (%46.9) alt sosyoekonomik çevrede üçte birlik bir orana (%33.8) gerilemiştir. Sosyoekonomik düzey farklılaşmasında günümüzde televizyonunun pek çok evde bulunduğu gerçeği düşünüldüğünde dizilerin etkisinin belirleyici olduğunu söylemek güçtür. Ancak sinema filmlerini takip etmek için başta ekonomik imkân olmak üzere yaşanan sosyal çevrenin daha belirleyici olduğu düşünülebilir. Bu sebeple gruplar arasındaki bu farkın özellikle uyarlanmış sinema filmlerini takip etmeden kaynaklandığı tahmin edilebilir.

Kitap okuma alışkanlığı kazanmış bireylerde görülen davranışlardan biri de kitap satın alma ve kitaba para ayırmadır. Bu durum insanların şahsi kütüphanelerini oluşturmalarının da ilk adımıdır. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap satın almak için her ay para ayırabilme oranlarına ilişkin sonuçlar aşağıdaki şekildedir:

Tablo 3.3.31: Öğrencilerin Kitap Satın Almak İçin Para Ayırabilme Oranları

	f	Yüzde
Evet para ayırabiliyorum.	60	15.4
Hayır para ayıramıyorum.	330	84.6
TOPLAM	390	100.0

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin beşte dördünden fazlası (%84.6) her ay kitap satın almak için para ayıramadığını söylemektedir. Kitap satın almak için para ayırabildiğini söyleyen öğrencilerin oranı sadece %15.4'tür. Tablo 3.1.9'da öğrencilerin ailelerinden aldıkları harçlık miktarlarının çok yüksek olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin her ay kitap satın almak için para ayıramamalarını normal karşılamak gerekir. Ancak öğrenciler Tablo 3.3.22'de kitaba ulaşma yolu olarak en çok "satın almayı" kullandıklarını da belirtmektedirler. İki bulgu birbiri ile çelişir görünmektedir. Bu durumu, öğrencilerin kitap satın almak

için ailelerinden ayrıca para almaları veya kitabı ailelerinin satın almasıyla açıklamak mümkündür.

Her ay kitap satın almak için para ayırabildiğini söyleyen %15.4'lük öğrenci grubuna ayda ne kadar para ayırabildikleri sorulduğunda çoğunlukla 10-15 TL ayırabildikleri cevabı alınmıştır.

Öğrencilerin kitap satın alabilmek için para ayırabilme oranları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kitap almak için her ay para ayıramadığını söyleyen erkek öğrenciler (%85.2) kız öğrencilere oranla (%84.1) biraz fazla olsa da oranlar birbirine oldukça yakındır:

Tablo 3.3.32: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Kitap Satın Almak İçin Para Ayırabilme Oranları

			Para Ayırabilme		TOPLAM
			Hayır	Evet	
Cinsiyet	**Kız**	**N**	169	32	201
		%	84.1	15.9	100.0
	Erkek	**N**	161	28	189
		%	85.2	14.8	100.0
Toplam		**N**	330	60	390
		%	84.6	15.4	100.0

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre aylık kitaba para ayırma oranlarında anlamlı bir fark görülmemiştir. Sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi açısından farklılığı belirleyebilmek amacıyla yapılan analizde özellikle alt sosyoekonomik çevre aleyhine bir fark tespit edilmiştir:

Tablo 3.3.33: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevre Değişkenine Göre Kitap Satın Almak İçin Para Ayırabilme Oranları

			Para Ayırabilme		TOPLAM
			Hayır	Evet	
SED	**Üst**	**N**	106	24	130
		%	81.5	18.5	100.0
	Orta	**N**	105	25	130
		%	80.8	19.2	100.0
	Alt	**N**	119	11	130
		%	91.5	8.5	100.0
Toplam		**N**	330	60	390
		%	84.6	15.4	100.0

Tablo 3.3.33 sonuçlarına göre kitap satın almak için her ay para ayırabilme oranlarında üst (%18.5) ve orta (%19.2) soyoekonomik çevreler benzer oranlara sahiptir. Bu oranlar içinde onda birden bile düşük oran ile (%8.5) alt sosyoekonomik çevre son sıradadır. Bu sonuçlara uygun olarak alt sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin beşte dördünden fazlası (%91.5) para ayıramadığını belirtmektedir. Sonuçları alt sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyinin düşüklüğü ile açıklamak mümkündür.

Öğrencilerin kitap satın almak için yeterli para ayıramamaları ailelerin çocuklarına kitap satın almasını daha önemli kılmaktadır. Anne ve babaların çocuklarına kitap satın alma oranlarını belirleyebilmek için öğrencilere ailelerinin kendilerine ders kitabı dışında kitap alıp almadıkları sorulmuştur. Soruya ilişkin bulgular Tablo 3.3.34'te gösterilmiştir:

Tablo 3.3.34: Öğrencilerin Ailelerinin Çocuklarına Ders Kitabı Dışında Kitap Satın Alma Oranları

	f	Yüzde
Hayır almazlar.	54	13.8
Bazen alırlar.	269	69.0
Sık sık alırlar.	67	17.2
TOPLAM	390	100.0

Tablo 3.3.34 sonuçlarına göre öğrencilerin %17.2'si ailelerinin kendilerine "sık sık kitap aldıklarını" belirtmiştir. Ailelerinin "bazen" kitap aldığını söyleyenler ise yaklaşık üçte ikilik (%69.0) bir kesimi oluşturmaktadır. Bu iki sonuç topluca değerlendirildiğinde sıklığı değişmekle birlikte araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin beşte dördünden fazlasının (%86.2) çocuklarına kitap aldığını göstermektedir. Bu durum çocukların kitaba ulaşmak için çoğunlukla satın aldıklarını belirtmeleri ile de uygunluk göstermektedir. Ailesinin kendisine hiç kitap almadığını söyleyen öğrencilerin oranı %17.2'dir. Yaklaşık beşte ikilik bu oranı, öğrenci ailelerinin maddi imkânsızlıkları veya ders kitabı dışında okumaya yeterince önem vermemeleri ile açıklamak mümkündür.

Ailelerin çocuklarına kitap satın alma oranları cinsiyete göre değerlendiridiğinde, fark özellikle ailelerinin kendilerine kitap almadığını belirten öğrencilerde görülmektedir:

Tablo 3.3.35: Öğrencilerin Ailelerinin Cinsiyete Göre Çocuklarına Ders Kitabı Dışında Kitap Satın Alma Oranları

			Ailenin Kitap Satın Alması			
			Hayır Almazlar	Bazen Alırlar	Sık Sık Alırlar	TOPLAM
Cinsiyet	**Kız**	**N**	19	140	42	201
		%	9.5	69.7	20.9	100.0
	Erkek	**N**	35	129	25	189
		%	18.5	68.3	13.2	100.0
Toplam		**N**	54	269	67	390
		%	13.8	69.0	17.2	100.0

Ailelerinin kendilerine kitap alma sıklıkları sorusuna cevap veren öğrencilerde "bazen alırlar" seçeneğini işaretleyen öğrenciler arasında üçte ikilik bir oranla kız ve erkek öğrenciler arasında belirgin bir fark bulunmamaktadır. Farkın diğer seçeneklerde olduğu görülmektedir. Ailesinin kendisine kitap almadığını belirten erkek öğrenciler (%18.5) kız öğrencilerin (%9.5) yaklaşık iki katıdır. Bu doğrultuda ailesinin kendisine "sık sık" kitap aldığını belirten kız öğrenciler (%20.9) beşte ikilik bir oranı oluştururken erkek öğrencilerde bu oran (%13.2) daha düşüktür. Genel anlamda kız öğrencilerin okuma ilgi ve alışkanlıklarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu düşünüldüğünde kız öğrenciler için satın alma oranlarının fazlalığında taleplerinin de etkisinin olduğu düşünülebilir.

Ailelerin çocuklarına kitap satın alma oranları bulundukları sosyal konumla da ilgilidir. Tablo 3.3.36 farklı sosyoekonomik çevrelerdeki ailelerin çocuklarına kitap satın alma oranlarını göstermektedir:

Tablo 3.3.36: Öğrencilerin Ailelerinin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Çocuklarına Ders Kitabı Dışında Kitap Satın Alma Oranları

			Ailenin Kitap Satın Alması			
			Hayır Almazlar	Bazen Alırlar	Sık Sık Alırlar	TOPLAM
SED	**Üst**	**N**	12	89	29	130
		%	9.2	68.5	22.3	100.0
	Orta	**N**	11	95	24	130
		%	8.5	73.1	18.5	100.0
	Alt	**N**	31	85	14	130
		%	23.8	65.4	10.8	100.0
Toplam		**N**	54	269	67	390
		%	13.8	69.0	17.2	100.0

Yaşanan sosyoekonomik çevrenin ailelerin çocuklarına kitap alma oranlarını etkilediğini Tablo 3.3.36'dan anlamak mümkündür. Ailelerinin kendisine "sık sık" kitap aldığını belirten öğrenciler özellikle üst sosyoekonomik çevrede beşte birlik bir

orana (%22.3) sahiptir. Bu oran orta (%18.5) ve alt (%10.8) sosyoekonomik çevreye doğru gittikçe azalmaktadır. Ailesinin kendisine kitap almadığını belirten öğrencilerde ise tersi yönde bir artış söz konusudur. Alt sosyoekonomik çevredeki öğrencelerin beşte birinden fazlası (%23.8) ailesinin kitap almadığını söylerken bu oran üst (%9.2) ve orta (%8.5) sosyoekonomik çevrede yaklaşık onda birlik bir orandadır. Bu oranlar ailelerin aylık gelirlerinin çocuklarına ders kitabı dışında kitap almalarını doğrudan etkilediğini göstermektedir.

Okuma alışkanlığının kazanılmasında ve okumaya karşı olumlu tutumun yerleşmesinde kişilerin okuma amaçları da önemlidir. Okuma iyi vakit geçirmenin bir aracı olarak görülebileceği gibi bilgiye ulaşmak için de kullanılabilir. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma amaçlarına ilişkin bulgular Tablo 3.3.37'de gösterilmiştir:

Tablo 3.3.37: Öğrencilerin Kitap Okuma Amaçları

	Birinci Amaç			İkinci Amaç			Üçüncü Amaç		
	f	Yüzde	Geçerli Yüzde	f	Yüzde	Geçerli Yüzde	f	Yüzde	Geçerli Yüzde
Boş zamanlarımı değerlendirmek için.	79	20.3	20.3	70	17.9	20.7	58	14.9	20.4
Kendimi yetiştirmek için.	70	17.9	17.9	88	22.6	26.0	69	17.7	24.2
Bilgi edinmek için.	151	38.7	38.7	92	23.6	27.2	36	9.2	12.6
Derslerime yardımcı olması için.	29	7.4	7.4	48	12.3	14.2	70	17.9	24.6
Eğlenmek için.	51	13.1	13.1	24	6.2	7.1	27	6.9	9.5
İyi bir meslek sahibi olmak için.	2	.5	.5	12	3.1	3.6	21	5.4	7.4
Diğer	8	2.1	2.1	4	1.0	1.2	4	1.0	1.4
Toplam				338	86.7	100.0	285	73.1	100.0
Cevap Vermeyenler				52	13.3		105	26.9	
TOPLAM	390	100.0	100.0	390	100.0		390	100.0	

Öğrencilerin kitap okuma amaçları incelendiğinde yaklaşık beşte ikilik bir oranla (%38.7) "bilgi edinme" amacının öne çıktığı görülmektedir. Bunu sırasıyla "boş zamanları değerlendirme" (%20.3), "kendini yetiştirme" (%17.9), "eğlenme" (%13.1) ve "derslere yardımcı olma" (%7.4) izlemiştir. Genel olarak bakıldığında

bilgi edinme, kendini yetiştirme ve derslere yardımcı olmada okumanın temel bilgi edinme vasıtalarından biri olma niteliğinin öne çıkarıldığı anlaşılmaktadır. Örneklem grubunun öğrenci olduğu ve sınavlara hazırlandıkları da düşünüldüğünde temel kaygının bilgi olması anlayışla karşılanabilir. Okumayı bir zevk unsuru ve boş zamanlarını değerlendirerek vakit geçirme aracı olarak görenlerin toplam oranı da yaklaşık üçte birlik bir oranı (%33.4) karşılamaktadır. Oranlar değişse de benzer yaklaşımları ikinci ve üçüncü tercihlerinde de görmek mümkündür.

Oranı düşük de olsa kitap okuma amacı olarak "Diğer" seçeneğini işaretleyenler de bulunmaktadır. Bu seçeneği işaretleyen öğrencilerin yaptıkları açıklamalar incelendiğinde "yeni kelimeler öğrenmek, konuşmasını düzeltmek, okuma hızını arttırarak soru çözme hızını yükseltmek" gerekçeleri öne çıkmaktadır. Bu gerekçelerde öğrencilerin okumayı bir alışkanlık olarak değil bir zorunluluk olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Gerekçelerde özellikle öğretmenlerin derslerdeki başarıyı arttırmak için okuma becerisini geliştirmek gerektiği yönündeki telkinlerinin etkisi olduğu düşünülmelidir. Ayrıca 4 öğrenci doğrudan ailesi ve öğretmeninin zorlamaları olduğu için okuduğunu ifade etmiştir.

"Bilgi edinme", "kendini yetiştirme", "iyi bir meslek sahibi olma" gibi amaçlar okumanın çoğunlukla fayda niteliğiyle ilgilidir. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bu amaçlarını sınav kaygısıyla açıklamak mümkündür. Ancak ilerleyen sınıflarda da buna benzer amaçların öne çıktığını görmek mümkündür. Lise 1. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir diğer araştırmada (Karakoç, 2005, s.61) öğrencilerin %70.1 gibi yüksek bir oranla temelde bilgi ve kültür arttırmak amacıyla okudukları sonucuna varılmıştır. Ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen diğer araştırmalarda da okuma amacı olarak eğlenme, bilgi edinme ve rahatlama ifadeleri öne çıkmıştır (Hollis, 2002, s.49; Hughes-Hassell ve Rodge, 2007, s.24).

Okuma amacını belirlemek amacıyla yöneltilen soruya verilen cevaplarda cinsiyete göre farklılaşmalar belirgin olmasa da bulunmaktadır. Özellikle ilk amaçlarda kız öğrencilerin bilgi edinme (%40.3) ve kendini yetiştirme (%19.9) gibi okumayı bilgiye ulaşma aracı olarak görmede erkek öğrencilerden daha yüksek oranlara sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bilgi edinmenin bir başka boyutu olarak

değerlendirilebilecek "derslere yardımcı olması" amacında ise erkek öğrencilerin oran fazlalığı görülmektedir:

Tablo 3.3.38: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Kitap Okuma Amaçları

Cinsiyet		Birinci Tercih		İkinci Tercih		Üçüncü Tercih	
		f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Kız	Boş zamanlarımı değerlendirmek için.	39	19.4	36	19.0	32	19.2
	Kendimi yetiştirmek için.	40	19.9	60	31.7	37	22.2
	Bilgi edinmek için.	81	40.3	50	26.5	20	12.0
	Derslerime yardımcı olması için.	11	5.5	23	12.2	47	28.1
	Eğlenmek için.	26	12.9	13	6.9	16	9.6
	İyi bir meslek sahibi olmak için.	1	.5	6	3.2	12	7.2
	Diğer	3	1.5	1	.5	3	1.8
	Toplam	201	100.0	189	100.0	167	100.0
		Birinci Tercih		İkinci Tercih		Üçüncü Tercih	
		f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Erkek	Boş zamanlarımı değerlendirmek için.	40	21.2	34	22.8	26	22.0
	Kendimi yetiştirmek için.	30	15.9	28	18.8	32	27.1
	Bilgi edinmek için.	70	37.0	42	28.2	16	13.6
	Derslerime yardımcı olması için.	18	9.5	25	16.8	23	19.5
	Eğlenmek için.	25	13.2	11	7.4	11	9.3
	İyi bir meslek sahibi olmak için.	1	.5	6	4.0	9	7.6
	Diğer	5	2.6	3	2.0	1	.8
	Toplam	189	100.0	149	100.0	118	100.0

İlk tercihlerde "boş zamanlarını değerlendirme" amacında kız (%19.4) ve erkek (%21.2) öğrenciler yaklaşık beşte birlik bir orana sahiptir. Okumayı eğlenme amacıyla gerçekleştiren kız (%12.9) ve erkek (%13.2) öğrenciler ise onda birden fazladır.

Öğrencilerin okuma amacı olarak ikici sırada belirttikleri maddelerde "bilgi edinme" amacı yine öndedir. Ancak burada "kendini yetiştirme" amacı ikinci sıraya yükselmiştir. Bu amaçta kız öğrencilerin yaklaşık üçte birlik bir oranla (%31.7) erkek

öğrencilerden (%18.8) daha fazla oldukları anlaşılmıştır. Boş zamanları değerlendirme ve derslere yardımcı olması için kitap okuma amaçları ikinci sırada tercih edilen en önemli seçeneklerdir.

Üçüncü sırada belirtilen gerekçelerde de "derslere yardımcı olma" ve "kendini yetiştirme" maddeleri yüksek oranda tercih edilmiştir. Okumayı derslerine yardımcı bir unsur olarak gören kız öğrencilerin oranı dörtte birden fazladır (%28.1). Aynı gerekçeyi belirten erkek öğrencilerin oranı ise beşte bir düzeyindedir (%19.5). İkinci tercihlerde "kendini yetiştirme"yi öne çıkaran kız öğrencilerden sonra üçüncü tercihte erkek öğrenciler (%27.1) kız öğrencilerden (%22.2) fazla bir orana sahip olmuştur.

Kitap okuma amaçlarında kız ve erkek öğrenciler arasında bazı maddelerde farklılıklar görülse de belirgin bir ayrılıktan söz etmek mümkün değildir. Öğrencilerin bulundukları sosyoekonomik çevre faktöründe ise bazı maddelerde daha belirgin bir farklılaşma görülmüştür:

Tablo 3.3.39: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Kitap Okuma Amaçları

SED		Birinci Tercih		İkinci Tercih		Üçüncü Tercih	
		f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Üst	Boş zamanlarımı değerlendirmek için.	29	22.3	20	18.3	17	19.1
	Kendimi yetiştirmek için.	28	21.5	25	22.9	19	21.3
	Bilgi edinmek için.	31	23.8	28	25.7	18	20.2
	Derslerime yardımcı olması için.	11	8.5	18	16.5	16	18.0
	Eğlenmek için.	27	20.8	12	11.0	11	12.4
	İyi bir meslek sahibi olmak için.	0	.0	5	4.6	7	7.9
	Diğer	4	3.1	1	.9	1	1.1
	Toplam	130	100.0	109	100.0	89	100.0
		Birinci Tercih		İkinci Tercih		Üçüncü Tercih	
		f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Orta	Boş zamanlarımı değerlendirmek için.	30	23.1	19	16.0	24	24.0
	Kendimi yetiştirmek için.	29	22.3	29	24.4	23	23.0
	Bilgi edinmek için.	43	33.1	40	33.6	13	13.0
	Derslerime yardımcı olması için.	13	10.0	19	16.0	21	21.0
	Eğlenmek için.	11	8.5	8	6.7	9	9.0
	İyi bir meslek sahibi olmak için.	1	.8	3	2.5	7	7.0
	Diğer	3	2.3	1	.8	3	3.0
	Toplam	130	100.0	119	100.0	100	100.0
		Birinci Tercih		İkinci Tercih		Üçüncü Tercih	
		f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Alt	Boş zamanlarımı değerlendirmek için.	20	15.4	31	28.2	17	17.7
	Kendimi yetiştirmek için.	13	10.0	34	30.9	27	28.1
	Bilgi edinmek için.	77	59.2	24	21.8	5	5.2
	Derslerime yardımcı olması için.	5	3.8	11	10.0	33	34.4
	Eğlenmek için.	13	10.0	4	3.6	7	7.3
	İyi bir meslek sahibi olmak için.	1	.8	4	3.6	7	7.3
	Diğer	1	.8	2	1.8	0	.0
	Toplam	130	100.0	110	100.0	96	100.0

Üst sosyoekonomik çevredeki öğrencilerin ilk tercihlerinde boş zamanları değerlendirme (%22.3), kendini yetiştirme (%21.5), bilgi edinme (%23.8) ve eğlenme (%20.8) amaçlarının beşte birlik oranların üzerinde olduğu görülmektedir. Üç amaç arasında dengeli bir dağılımın olduğunu söylemek mümkündür. Bu amaçlar önemini ikinci ve üçüncü tercihlerde de korumuştur. İkinci ve üçüncü tercihlerde bu amaçlara "derslere yardımcı olması" amacı eklenmiştir.

Orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler de üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerle aynı okuma amaçlarına sahiptir. Burada özellikle bilgi edinme amacının ilk tercihte üçte birlik bir orana (%33.1) ulaştığı görülmektedir. Bilgi edinme amacı özellikle alt sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerde yaklaşık beşte üçlük bir orana (%59.2) ulaşmıştır. Bu değerler, sosyoekonomik düzey düştükçe öğrencilerin okumayı öncelikle bilgi edinme amacıyla gerçekleştirdiğini göstermektedir. Sosyoekonomik çevre imkânlarının azalması öğrencilerin farklı bilgi edinme yollarından yararlanmalarını engelleyebilmektedir. Bu imkân eksikliği alt sosyoekonomik çevrelerde okumanın öncelikle bilgi edinme yolu olarak algılanmasının temel gerekçesi olabilir.

Üst, orta ve alt sosyoekonomik çevrelerde bulunan öğrencilerin üç amaçları içinde "iyi bir meslek sahibi olma" amacına düşük oranlarda yer vermeleri, ilköğretimin son sınıfında olsalar da 8. sınıf öğrencileri için meslek kaygısının henüz başlamadığını ispatlar niteliktedir.

Okumanın bir alışkanlık olarak yerleşmesinin önemli göstergelerinden biri de okumaya düzenli olarak zaman ayrılmasıdır. Kişisel özellikler gereği ayrılan zaman dilimi günün farklı bölümlerini kapsasa da önemli olan okumaya zaman ayırmaktır. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerine yöneltilen "Hangi zaman diliminde daha çok kitap okursunuz?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin bulgular Tablo 3.3.40'ta gösterilmiştir:

Tablo 3.3.40: Öğrencilerin Okumaya Ayırdıkları Zaman Dilimi

	f	Yüzde
Kitap okumak için her gün zaman ayırırım.	49	12.6
Hafta sonları vakit ayırırım.	98	25.1
Sadece yaz tatillerinde kitap okuyabiliyorum.	53	13.6
Fırsat bulduğum her an kitap okurum.	190	48.7
TOPLAM	390	100.0

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma için ayırdıkları zaman dilimine ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin yarıya yakın bir oranla (%48.7) "fırsat bulduğu her an" okuduğu cevabını verdikleri görülmüştür. Aslında bu cevap hem olumlu hem de olumsuz bir tutumu ifade etmektedir. Öğrencilerin kitap için ayırabildiği her vakti ayırdığını söylemesi olumlu bir yaklaşımdır. Ancak bu cevap aynı zamanda öğrencilerin okuma alışkanlıklarının düzenli zaman aralıklarını kapsamadığını göstermesi açısından da önemlidir. Öğrenciler büyük oranda okumayı diğer işlerinden arta kalan zaman dilimlerinde gerçekleştirmekte, okuma için düzenli bir vakit ayırmamaktadır. Okuma için düzenli vakit ayıran öğrencilerin dörtte biri (%25.1) hafta sonu, yaklaşık yedide biri de (%13.6) yaz tatillerinde vakit ayırmaktadır. Bu öğrencilerin de okumaya ancak okul zamanlarının dışındaki dönemlerde vakit ayırdıkları anlaşılmaktadır. Bu durumda okul derslerinin öğrencilerin zamanının büyük bölümünü alması ve 8. sınıfta girilen OKS sınavının etkisi de düşünülmelidir. Topçu (2005, s.110), ilköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında öğrencilerin tatil zamanlarında daha çok kitap okudukları sonucuna varmıştır. Gallik (1999, s.484)'in gerçekleştirdiği araştırmada da üniversite öğrencilerinin büyük oranda yaz tatillerinde kitap okuduklarını belirttikleri görülmektedir. Bu sonuçlar öğrencilerin önceliğini okul derslerine verdiğinin bir başka göstergesidir. Kitap okumak için her gün zaman ayırdığını söyleyen öğrencilerin oranı sadece %12.6'dır. Bu oran seçenekler içindeki en düşük orandır. Hughes-Hassell ve Rodge'nin (2007, s.24) ortaokul öğrencileri (5-8. sınıf) üzerinde gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarında öğrencilerin çoğunlukla okul sonrası ve akşamları okudukları sonucuna varılmıştır. Levan (1981, s.35) ise 7. sınıf öğrencilerinin okumak için çoğunlukla hafta sonları ve akşam yatmadan önce zaman ayırdıklarını belirtir. Bu araştırmada yaz aylarında okuma çok popüler bulunmamıştır. Araştırmaya katılan erkek öğrencilerin %15'i, kız öğrencilerin %20'si yaz aylarında da okumaya devam ettiklerini belirtmektedir. Türkiye'de öğrencilerin yaz ayları ve tatillerde okuma oranlarının artmasını araştırmanın uygulandığı dönemdeki sınav kaygısıyla açıklamak mümkündür.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okumaya ayırdıkları zaman dilimlerinine göre farklılaşma oranlarında da farklılıklar görülebilmektedir:

Tablo 3.3.41: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Okumaya Ayırdıkları Zaman Dilimi

			Okuma Zamanı				
			Her gün	Hafta sonu	Yaz Tatilleri	Fırsat Bulduğum Her An	TOPLAM
Cinsiyet	**Kız**	**N**	22	44	18	117	201
		%	10.9	21.9	9.0	58.2	100.0
	Erkek	**N**	27	54	35	73	189
		%	14.3	28.6	18.5	38.6	100.0
Toplam		**N**	49	98	53	190	390
		%	12.6	25.1	13.6	48.7	100.0

Tablo 3.3.41 sonuçlarına göre "fırsat bulduğu her an" kitap okuduğunu söyleyen öğrenciler içinde yaklaşık beşte üçlük bir oranla (%58.2) kız öğrenciler erkek öğrencilerden (%38.6) daha fazladır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla okuma alışkanlıklarının daha olumlu olduğu düşünüldüğünde bu tercihi işaretleyen kız öğrencilerin ayırabildikleri her zaman dilimini kitap okumayla değerlendirdiklerini düşünmek mümkündür. Okul zamanları dışında hafta sonu ve yaz tatillerinde kitap okumaya zaman ayırabildiğini söyleyen öğrenciler içinde erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha yüksek bir orana sahiptir. "Sadece yaz tatillerinde" kitap okuyabildiğini belirten erkek öğrencilerin oranı (%18.5) kız öğrencilerin oranının (%9.0) iki katıdır. Yine "hafta sonları" kitap okumaya vakit ayırabildiğini söyleyen erkek öğrencilerin oranı yaklaşık üçte bir (%28.6) seviyesindedir. Kitap okumak için "her gün" zaman ayırdığını söyleyen okurlar içinde oran farklılığı yüksek olmamakla birlikte erkek öğrenciler (%14.3) lehinedir.

Kitap okumaya ayrılan zaman dilimlerinin farklı sosyoekonomik çevrelerdeki değişme oranları da belirlenmeye çalışılmıştır:

Tablo 3.3.42: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Okumaya Ayırdıkları Zaman Dilimi

			Okuma Zamanı				
			Her gün	Hafta sonu	Yaz Tatilleri	Fırsat Bulduğum Her An	TOPLAM
SED	**Üst**	**N**	17	24	28	61	130
		%	13.1	18.5	21.5	46.9	100.0
	Orta	**N**	15	37	16	62	130
		%	11.5	28.5	12.3	47.7	100.0
	Alt	**N**	17	37	9	67	130
		%	13.1	28.5	6.9	51.5	100.0
Toplam		**N**	49	98	53	190	390
		%	12.6	25.1	13.6	48.7	100.0

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyoekonomik çevre farklılığına göre kitap okumaya ayırdıkları zaman dilimlerine ilişkin verilerde okumaya "her gün" zaman ayıran öğrenciler içinde alt ve üst sosyoekonomik çevrelerde bulunan öğrencilerin eşit orana sahip oldukları anlaşılmaktadır (%13.1). Bu grupları orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler izlemiştir (%11.5). Oranların her üç grup için de yakın değerler taşıdığını söylemek mümkündür. Bu durum bize, okumaya olan ilgisi ve tutumu yüksek olan öğrencilerin, içinde bulundukları sosyoekonomik çevreden bağımsız olarak kitap okumaya zaman ayırabildiklerini göstermektedir. Benzer durum okumak için "fırsat bulduğu her an" zaman ayırdığını söyleyen öğrencilerde de görülmektedir. Bu seçeneği işaretleyen öğrenciler de birbirine yakın oranlara sahiptir. "Sadece yaz tatillerinde" kitap okuyabildiğini söyleyen öğrenciler içinde en yüksek oran beşte birlik bir değerle (%21.5) üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerdedir. Üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin bir bölümünde OKS sınav hazırlığının daha yoğun olması, diğer bölümünde ise okumaya ilişkin tutum düzeyinin çok düşük olması sebebiyle böyle bir sonucun çıktığını düşünmek mümkündür. Okulda geçirilen zaman ve ders yoğunluğu sebebiyle sadece "hafta sonları" kitap okuyabilen öğrencilerde orta ve alt sosyoekonomik çevredeki öğrencilerin eş oranlara sahip oldukları (%28.5) anlaşılmaktadır. Üst sosyoekonomik

çevrede ise bu oran %18.5 düzeyindedir. Bu sonuçlara göre okulda ders kaygısının alt ve orta sosyoekonomik çevrede üst sosyoekonomik çevreye göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Okuma alışkanlığının yerleşmesi elbette okumaya duyulan ilgiyle açıklanabilir. Okuma ilgisi, başta genel anlamda okumaya duyulan ilginin yanında farklı okuma materyalleri ve türlerle de ilişkilidir. Okuma ilgisinin belirlenmesinde ilgi duyulan türlerin tespiti de önemlidir. Bu amaçla ilköğretim 8. sınıf öğrencilerine hangi türdeki yayınlara daha çok ilgi duydukları sorulmuş ve sonuçlar Tablo 3.3.42'de gösterilmiştir:

Tablo 3.3.42: Öğrencilerin İlgi Duydukları Türler

	Birinci Tercih			İkinci Tercih			Üçüncü Tercih		
	f	Yüzde	Geçerli Yüzde	f	Yüzde	Geçerli Yüzde	f	Yüzde	Geçerli Yüzde
Roman-Hikâye	280	71.8	71.8	48	12.3	15.3	19	4.9	7.7
Şiir	35	9.0	9.0	78	20.0	24.9	44	11.3	17.9
Tiyatro	5	1.3	1.3	19	4.9	6.1	31	7.9	12.6
Biyografi-Otobiyografi	12	3.1	3.1	42	10.8	13.4	20	5.1	8.1
Fen-Teknik Kitaplar	14	3.6	3.6	20	5.1	6.4	21	5.4	8.5
Kişisel Gelişim Kitapları	12	3.1	3.1	44	11.3	14.1	36	9.2	14.6
Çizgi Roman	19	4.9	4.9	49	12.6	15.7	48	12.3	19.5
Sosyal Bilimlerle İlgili Araştırma Kitapları	7	1.8	1.8	12	3.1	3.8	27	6.9	11.0
Diğer	6	1.5	1.5	1	.3	.3	-	-	-
Toplam				313	80.3	100.0	246	63.1	100.0
Cevap Vermeyenler				77	19.7		144	36.9	
TOPLAM	390	100.0	100.0	390	100.0		390	100.0	

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin ilgi duydukları türler incelendiğinde birinci tercihlerinde yaklaşık dörtte üçlük bir oranla (%71.8) roman ve hikâyenin bulunduğu görülmektedir. Bu oranda, okumayı bir zevk olarak görenlerin vakitlerini iyi geçirme duygusunun egemen olması düşünülebilir. Ayrıca ilgi çeken ve çok satan kitapların da genelde roman ve hikâyeler olduğu da düşünülürse oranının fazlalığı şaşırtıcı

değildir. Roman ve hikâye türlerini şiir (%9.0), çizgi roman (%4.9), fen-teknik kitaplar (%3.6), biyografi-otobiyografi (%3.1) ve kişisel gelişim kitapları (%3.1) izlemiştir. Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygularını iyi yansıttıkları düşünülebilecek şiir türündeki eserler ikinci sıradadır. İlginç olan nispeten daha küçük yaş gruplarında daha çok tercih edilen çizgi romanların üçüncü sırada yerini korumasıdır. Tiyatro türünün en az ilgi gören tür olması (%1.3) biraz da türün niteliğiyle ilgilidir. Öğrencilerin bu tür metinleri yazılı olarak okumak yerine sahnede izlemeyi tercih ettikleri düşünülebilir. İkinci tercihlerde türlerin oranlarında değişmeler olsa da ana tercihler çok fazla değişmemiştir. İlk sırayı dörtte birlik bir oran tercihiyle (%24.9) ilk tercihte ikinci sırada yer alan şiir almıştır. Roman ve hikâye %15.3'lük tercihle önemini korumaya devam etmiştir. Çizgi roman türündeki eserler tercih edilmeye devam edilmiş ve ikinci tercihte %15.7, üçüncü tercihte %19.5'lik bir orana ulaşmıştır. Çok satan kitaplar listesinde son yıllarda önemli rakamlara ulaşan kişisel gelişim kitapları öğrencilerin ikinci (%14.1) ve üçüncü (%14.6) tercihlerinde kendine yer bulmuştur. İlköğretim 8. sınıfların, özellikle roman ve hikâye türüne duydukları ilgiyi farklı araştırmalarda da görmek mümkündür. Aynı yaş grubu üzerinde yapılan bir araştırmada roman ve hikâye türünü "sürekli" okuduklarını belirtenlerin oranı %51.3 seviyesindedir (Çiçek Çetinkaya, 2004, s.58). Gönen vd.'nin (2004, s.15) ilköğretim 5, 6 ve 7. sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada da en çok okunan türler içinde roman ve hikâye türlerinin belirgin bir oran fazlalığına sahip oldukları görülmektedir. Topçu'nun (2005, s.96-98) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını belirlemeye çalıştığı araştırmasında da roman ve hikâyenin sık okunma düzeyi %48.3 olarak belirlenmiştir. Ayrıca 11-15 yaş arası öğrencilerin okumalarında kurgu metinlerin ön plana çıktığı düşünüldüğünde (Hopper, 2005, s.116) roman ve hikâye türünün oran fazlalığı anlayışla karşılanmalıdır. Bu araştırmada öğrencilerin pek ilgi duymadıklarını belirttikleri bilimsel kitaplara ilköğretim 8. sınıflar üzerinde yapılan bir diğer araştırmada daha yüksek bir oranla (%16.7) sürekli okunduğu belirlenmiştir (Çiçek Çetinkaya, 2004, s.57). "Bilimsel, eğitici" kitapların ilerleyen yaş dönemlerinde daha fazla okunduğunu öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmanın sonucunda da görmek mümkündür (Şahiner, 2005, s.32). Öğretmenler dörtte birlik bir oranla (%26) bilimsel, eğitici kitapları okumayı tercih etmektedirler.

İlk iki tercihlerinde "Diğer" seçeneğini işaretleyen öğrencilerin 4 tanesi okumayı sevdikleri tür olarak "karikatür" cevabını vermiştir. 1'er öğrenci ise "parapsikoloji", "bilim kurgu" ve "okumayı sevmiyorum" cevabını vermiştir.

Farklı yaş grupları üzerinde yapılan araştırmalarda da "roman" türü en çok okunan tür olarak karşımıza çıkmaktadır (Zengin, 2003, s.143). Bu durum insanların okuma alışkanlıklarının özellikle öğrencilik dönemlerinde çoğunlukla eserden zevk alma üzerine kurulu olması ve kitabın "hoşça vakit geçirme" aracı olarak görülmesiyle açıklanabilir. Ayrıca eğitim sürecinde bulunan çocukların olay örgüsüyle akıcılığı sağlayan bu türü tercih etmeleri daha anlaşılırdır. Lise birinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan benzer bir araştırmada da (Karakoç, 2005, s.60) öğrencilerin yarıdan fazla bir oranla (%55.1) "roman" türünü en çok okudukları tür olarak niteledikleri görülmektedir. Bunu %13.3 ile hikâye takip etmiştir.

Öğrencilerin ilgi duydukları türlerin cinsiyete göre de farklılaştığı bilinmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin ilgi duydukları türlere ilişkin elde edilen veriler Tablo 3.3.43'de gösterilmiştir:

Tablo 3.3.43: Öğrencilerin Cinsiyete Göre İlgi Duydukları Türler

Cinsiyet		Birinci Tercih		İkinci Tercih		Üçüncü Tercih	
		f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Kız	Roman-Hikâye	151	75.1	28	16.1	13	9.6
	Şiir	21	10.4	53	30.5	23	16.9
	Tiyatro	2	1.0	10	5.7	21	15.4
	Biyografi- Otobiyografi	7	3.5	29	16.7	13	9.6
	Fen-Teknik Kitaplar	4	2.0	7	4.0	12	8.8
	Kişisel Gelişim Kitapları	6	3.0	23	13.2	23	16.9
	Çizgi Roman	4	2.0	20	11.5	20	14.7
	Sosyal Bilimlerle İlgili Araştırma Kitapları	3	1.5	3	1.7	11	8.1
	Diğer	3	1.5	1	.6	-	-
	Toplam	201	100.0	174	100.0	136	100.0
		Birinci Tercih		İkinci Tercih		Üçüncü Tercih	
		f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Erkek	Roman-Hikâye	129	68.3	20	14.4	6	5.5
	Şiir	14	7.4	25	18.0	21	19.1
	Tiyatro	3	1.6	9	6.5	10	9.1
	Biyografi- Otobiyografi	5	2.6	13	9.4	7	6.4
	Fen-Teknik Kitaplar	10	5.3	13	9.4	9	8.2
	Kişisel Gelişim Kitapları	6	3.2	21	15.1	13	11.8
	Çizgi Roman	15	7.9	29	20.9	28	25.5
	Sosyal Bilimlerle İlgili Araştırma Kitapları	4	2.1	9	6.5	16	14.5
	Diğer	3	1.6	0	.0	-	-
	Toplam	189	100.0	139	100.0	110	100.0

Tablo 3.3.43 sonuçları genel tabloda olduğu gibi kız ve erkek öğrencilerin birinci tercih olarak en fazla roman-hikâye türü kitapları okumaktan hoşlandıklarını ortaya koymaktadır. Tercihlerde kızlar dörtte üçlük bir oranla (%75.1) bu türü seçerken erkekler üçte ikiden (%68.3) fazla bir oranla türü tercih etmiştir. İkinci sırada da yine genel tabloya uygun olarak "şiir" türü bulunmaktadır. İlk tercihlerde cinsiyetin belirleyici bir farklılık olarak görüldüğü türlerden biri "fen-teknik kitaplar"dır. Kız öğrencilerin sadece %2.0'ı bu türü sevdiği yayınlar arasında ilk sırada gösterirken teknolojiye merakları daha belirgin olan erkek öğrenciler %5.3'lük bir oranla bu türü ilk tercihleri arasında göstermiştir. Yine benzer şekilde "çizgi roman" ilk tercihte kız öğrenciler içinde sadece %2.0'lık bir oranla tercih edilmiştir.

Erkek öğrenciler ise bu oranın yaklaşık dört katı bir oranla (%7.9) bu türü tercih etmişlerdir.

İlgi duyulan türlere ilişkin ikinci sırada yapılan tercihlerde de cinsiyete göre farklılaşmalar görülmektedir. Genel tabloda ikinci tercihlerde birinci sırada yer alan "şiir" türü kız öğrenciler için belirgin bir şekilde ikinci tercihtir (%53). Bu türü tercih eden erkek öğrencilerin oranı kız öğrencilerin yaklaşık yarısıdır (%25). Şiir türünün genelde duygusal konularla hatırlanması bu konulara daha yakın olduğu düşünülen kız öğrencileri kendine daha çok çekmektedir. Erkek öğrencilerin ikinci tercihlerinde ilk sırayı alan tür ise "çizgi roman"dır (%20.9). Bu türü kız öğrencilerin tercih oranı ise erkek öğrencilerin yaklaşık yarısı kadardır (%11.5). Okunması daha rahat bir tür olan ve eğlenceli vakit geçirmeye yardımcı olan çizgi romanların erkek öğrenciler tarafından daha çok tercih edilmesi farklı ve yeni türlerde okuma alışkanlığının kız öğrencilerde daha çok yerleşmiş olmasıyla açıklanabilir. "Fen-teknik" kitaplarda ilk tercihte olduğu gibi ikinci tercihlerde de erkek öğrencilerin oran fazlalığı yaklaşık iki katıdır. Erkek öğrenciler fen-teknik kitapları ikinci tercihlerinde %9.4'lük bir oranla tercih ederken bu oran kız öğrencilerde %4.0'dır. Ergenlik dönemine geçiş sürecinde bulunan ve model alınan insanlara özentinin belirgin olduğu ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin "biyografi-otobiyografi" türüne ilişkin tercihlerinde de cinsiyet faktörüne göre belirgin farklılıklar bulunmaktadır. İkinci sırada yapılan tercihlerde kız öğrenciler için en çok tercih edilen ikinci tür biyografi-otobiyografidir (%16.7). Bu oran erkek öğrencilerde %9.4'tür. Biyografi-otobiyografi, fen-teknik kitaplar, sosyal bilimlerle ilgili araştırma kitapları, kişisel gelişim kitapları gibi kurgu olmayan türlerde erkek öğrencilerin bu konulara daha ilgili oldukları bilinmektedir (Colbert, 1974; Smith, 2004, s.10). Buradaki sonuçlar da biyografi-otobiyografi türü hariç bu bilgilerle aynı yöndedir. Adı geçen türleri ilk tercihlerde erkek öğrencilerin oran fazlalığı görülmektedir.

Tercih edilen türlerin sosyoekonomik çevreye göre farklılaşma oranları Tablo 3.3.44'te gösterilmiştir:

Tablo 3.3.44: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre İlgi Duydukları Türler

SED		Birinci Tercih		İkinci Tercih		Üçüncü Tercih	
		f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Üst	Roman-Hikâye	82	63.1	21	21.9	8	10.3
	Şiir	10	7.7	13	13.5	10	12.8
	Tiyatro	2	1.5	6	6.3	7	9.0
	Biyografi- Otobiyografi	6	4.6	12	12.5	10	12.8
	Fen-Teknik Kitaplar	6	4.6	9	9.4	8	10.3
	Kişisel Gelişim Kitapları	6	4.6	14	14.6	16	20.5
	Çizgi Roman	11	8.5	17	17.7	14	17.9
	Sosyal Bilimlerle İlgili Araştırma Kitapları	2	1.5	3	3.1	5	6.4
	Diğer	5	3.8	1	1.0	-	-
	Toplam	130	100.0	96	100.0	78	100.0
		Birinci Tercih		İkinci Tercih		Üçüncü Tercih	
		f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Orta	Roman-Hikâye	99	76.2	15	13.5	5	5.7
	Şiir	6	4.6	29	26.1	19	21.6
	Tiyatro	2	1.5	9	8.1	13	14.8
	Biyografi- Otobiyografi	3	2.3	12	10.8	6	6.8
	Fen-Teknik Kitaplar	5	3.8	6	5.4	8	9.1
	Kişisel Gelişim Kitapları	4	3.1	20	18.0	9	10.2
	Çizgi Roman	5	3.8	16	14.4	18	20.5
	Sosyal Bilimlerle İlgili Araştırma Kitapları	5	3.8	4	3.6	10	11.4
	Diğer	1	.8	0	.0	-	-
	Toplam	130	100.0	111	100.0	88	100.0
		Birinci Tercih		İkinci Tercih		Üçüncü Tercih	
		f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Alt	Roman-Hikâye	99	76.2	12	11.3	6	7.5
	Şiir	19	14.6	36	34.0	15	18.8
	Tiyatro	1	.8	4	3.8	11	13.8
	Biyografi- Otobiyografi	3	2.3	18	17.0	4	5.0
	Fen-Teknik Kitaplar	3	2.3	5	4.7	5	6.3
	Kişisel Gelişim Kitapları	2	1.5	10	9.4	11	13.8
	Çizgi Roman	3	2.3	16	15.1	16	20.0
	Sosyal Bilimlerle İlgili Araştırma Kitapları	0	.0	5	4.7	12	15.0
	Diğer	0	.0	0	.0	-	-
	Toplam	130	100.0	106	100.0	80	100.0

Farklı sosyoekonomik çevrelerde bulunan öğrencilerin okumayı tercih ettikleri türlerde ilk tercihlerinde belirgin farklılaşmalar görülmemektedir. İlk tercihte

en çok tercih edilen tür olan roman-hikâye alt ve orta sosyoekonomik çevre öğrencileri arasında eşit oranda (%76.2) tercih edilirken üst sosyoekonomik çevredeki öğrencilerde bu oran daha düşüktür (%63.1). Tercih oranı çok yüksek olmasa da ilk tercihlerde belirgin farklılaşma şiir ve çizgi roman türlerinde görülmektedir. Şiir türü en çok alt sosyoekonomik çevredeki öğrencilerce (%14.6) tercih edilirken bunu sırasıyla üst (%7.7) ve orta (%4.6) sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler izlemiştir. Okunması rahat türler içinde değerlendirilen çizgi romanlarda ise en yüksek tercih üst (%8.5) sosyoekonomik çevrededir. Bu oran alt ve orta sosyoekonomik çevre öğrencilerinin toplamından daha fazladır. Üst sosyoekonomik çevredeki öğrencilerin genel anlamda okuma tutumlarının yüksek olmadığı düşünüldüğünde rahat okunan türe yönelme anlamlı bulunabilir. Bir tür olarak "tiyatro"nun görsel yönü ön çıkmaktadır. Bu sebeple bir okuma materyali olarak tiyatro metinlerinin diğer türlerden daha az ilgi çekmesi normal karşılanabilir. Tiyatronun okuma materyali olarak ilgi çekmesi sahnelenen oyunları izleme ve bu yolla merak oluşmasıyla yakından ilgilidir. Sosyoekonomik şartlar düşünüldüğünde sosyoekonomik çevrenin gelişmesiyle birlikte bu türe olan ilginin de artması beklenebilir. Ancak sonuçlar ilk tercihlerde farklı sosyoekonomik çevreler arasında tiyatro türüne duyulan ilgi oranlarında belirgin bir farklılığın olmadığını ortaya koymaktadır. İkinci ve üçüncü tercihlerde türlere duyulan ilginin farklı çevrelerde belirgin farklılıklar oluşturduğunu söylemek güçtür.

Okuma ilgisinin tür kadar önemli bir diğer boyutu da okunan materyallerde tercih edilen içeriktir. Okumak için seçilen materyallerin konuları da ilgiyi harekete geçirmekte ve okuma materyalini seçmede etkili olabilmektedir. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin ilgi duyabileceği düşünülen bazı konuların okuma sıklıklarını tespit etmek amacıyla yöneltilen "Okuduğunuz kitaplarda aşağıdaki konulardan hangisini daha çok tercih edersiniz?" sorusuna verilen cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 3.3.45'te gösterilmiştir:

Tablo 3.3.45: Öğrencilerin İlgi Duydukları Konuları Okuma Sıklıkları

	OKUMA SIKLIĞI								TOPLAM	
	Sık Sık		Bazen		Nadiren		Hemen Hemen Hiç			
	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Duygusal Konular	105	26.9	113	29.0	70	17.9	102	26.2	390	100.0
Kahramanlık ve Tarih Konuları	143	36.7	119	30.5	71	18.2	57	14.6	390	100.0
Mizahi / Komik Kitaplar	186	47.7	112	28.7	45	11.5	47	12.1	390	100.0
Hayvanlar Âlemi	63	16.2	102	26.2	84	21.5	141	36.2	390	100.0
Bilim-Kurgu	92	23.6	118	30.3	92	23.6	88	22.6	390	100.0
Aile ve Ev Hayatı	77	19.7	98	25.1	81	20.8	134	34.4	390	100.0
Gezi	72	18.5	128	32.8	78	20.0	112	28.7	390	100.0
Macera	278	71.3	72	18.5	16	4.1	24	6.2	390	100.0

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaktan hoşlandıkları türlerin sıklığına ilişkin bulgularda duygusal konulu eserler hakkında öğrencilerin "sık sık", "bazen" ve "nadiren" seviyelerinde birbirine yakın oranlarda görüş belirttikleri anlaşılmıştır. Duygusal konulu eserleri "sık sık" okuyan öğrencilerle (%26.9) "hemen hemen hiç" okumayan (%26.2) öğrenciler yakın bir orana sahiptir.

"Kahramanlık" konusunu işleyen eserlerin tercih sıklığına bakıldığında "sık sık"tan "hemen hemen hiç"e doğru bir sıra izlediği görülmektedir. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kahramanlık konularını duygusal konulara oranla daha çok tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Bu konudaki eserlerin "sık sık" okunma oranı üçte birden fazladır (%36.7). Kahramanlık konulu eserleri "bazen" okuduğunu söyleyen öğrencilerin oranı da yine üçte bire yakındır (%30.5). Kahramanlık konularını "hemen hemen hiç" okumadığını belirtenler %14.6 düzeyindedir.

"Mizah" konusu ilk iki konuya oranla ilköğretim 8. sınıf öğrencileri tarafından daha çok tercih edilmektedir. Öğrencilerin neredeyse yarıya yakını (%47.7) bu konuyu "sık sık" okumayı tercih ettiğini belirtmektedir. Yine "bazen" de olsa mizah konulu eserleri okuyanların oranı %28.5'tir. Bu türü tercih etmeyen ve "hemen hemen hiç" okumayanların oranı %12.1'dir.

Konusunu hayvanlar âleminden alan ve kahramanlarını genelde hayvan karakterlerden seçen eserlerin öğrenciler arasında çok fazla rağbet gördüğünü söylemek mümkün değildir. Bu konudaki eserlerin "sık sık" okunma oranı beşte bir (%16.2) düzeyinde bile değildir. "Bazen" okuyanların oranı ise %26.2'dir. Hayvanlarla ilgili konuları işleyen eserlerin rağbet görmediğinin en büyük göstergesi %36.2 ile en yüksek oranda "hemen hemen hiç" okunmadığının belirtilmesidir.

Bilimsel gelişmelerin hızlanması edebiyatta yansımasını özellikle bilim kurgu eserlerinde bulmuştur. Farklı yaş gruplarında, meraklısı oldukça fazla olan bu türün tercih edilme oranlarında dengeli bir dağılım görülmektedir. Türü "hemen hemen hiç" okumadığını belirtenlerin oranıyla (%22.6) "sık sık" okuduğunu (%23.6) belirtenlerin oranı yakın değerlerdedir. Bu durum, öğrencilerin yaklaşık dörtte birlik bir oranda bu konuyu okumaktan hoşlandıkları konular içinde değerlendirdiklerini göstermektedir.

Aile ve ev hayatı konusunun işlendiği eserlerin de ilköğretim 8. sınıf öğrencileri arasında çok fazla rağbet görmediğini söylemek mümkündür. Bu konudaki eserler üçte birlik bir oranda (%34.4) "hemen hemen hiç" okunmamaktadır. "Nadiren" okuduğunu söyleyenlerin oranı ise %20.8'dir. Aile ve ev hayatı konusunu işleyen eserleri tercih ettiğini belirten ve "sık sık" okuduğunu söyleyen öğrenciler araştırma örnekleminin yaklaşık beşte birlik (%19.7) bölümünü oluşturmuştur.

Eser içeriğinde "gezi" konusuna yer veren eserler de sıklıkla okunan bir tür olarak görülmemektedir. Gezi konulu eserlerin "sık sık" okunma oranı %18.5'tir. Bu oran "hemen hemen hiç" okunmama seçeneğinde %28.7'dir. Türü "bazen" okuduğunu söyleyenler ise öğrencilerin yaklaşık üçte birini (%32.8) oluşturmaktadır. Bu sonuçla türün sıklıkla tercih edilen bir tür olmadığını söylemek mümkündür.

"Macera" konularına ve çoğunlukla heyecan unsurunu öne çıkararak hareketli bir olay örgüsüne yer veren eserler öğrencilerin okumaktan en çok hoşlandıkları eserler olarak görülmektedir. Bu türü "sık sık" okuduğunu belirtenlerin oranı üçte ikiden (%71.3) fazladır. Türü "hemen hemen hiç" okumadığını belirtenlerin oranı sadece %6.2'dir.

Sonuçlar genel olarak incelendiğinde en sık tercih edilen konuların sırasıyla "macera", "mizahi/komik kitaplar" ve "kahramanlık/tarih konuları"dır. "Hayvanlar

âlemi", "aile ve ev hayatı", "gezi" ve "duygusal konular" okunmak için daha az tercih edilen konular olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaş grubu özellikleri düşünüldüğünde bu dönemdeki öğrencilerin macera konulu eserlere yoğun ilgi duydukları bilinmektedir. İlköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada öğrencilerin okumaktan en çok hoşlandıkları konu içeriği olarak "macera"yı seçtikleri (%37.5) görülmektedir (Arıcı, 2004). İlköğretim 8. sınıflar üzerinde Çiçek Çetinkaya (2004, s.79) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarında da öğrencilerin yarıdan fazla bir oranla (%53.8) "macera" konulu eserleri okumaktan hoşlandıklarını belirttikleri anlaşılmaktadır. Beresford'un (1997, s.6) araştırmasında da 8. sınıf öğrencilerinin en çok serüven-macera konulu eserleri okumaktadırlar.

Okunmak için seçilen kitapların konuları, kız ve erkek öğrenciler tarafından farklı şekillerde tercih edilmektedir. Öğrencilerin ilgi duydukları konuları okuma sıklıkları Tablo 3.3.36'da gösterilmiştir:

Tablo 3.3.46: Öğrencilerin Cinsiyete Göre İlgi Duydukları Konuları Okuma Sıklıkları

			OKUMA SIKLIĞI								TOPLAM	
			Sık Sık		Bazen		Nadiren		Hemen Hemen Hiç			
			f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Cinsiyet	Kız	Duygusal Konular	82	40.8	59	29.4	36	17.9	24	11.9	201	100.0
		Kahramanlık ve Tarih Konuları	49	24.4	63	31.3	54	26.9	35	17.4	201	100.0
		Mizahi / Komik Kitaplar	92	45.8	65	32.3	20	10.0	24	11.9	201	100.0
		Hayvanlar Âlemi	23	11.4	51	25.4	47	23.4	80	39.8	201	100.0
		Bilim-Kurgu	40	19.9	63	31.3	54	26.9	44	21.9	201	100.0
		Aile ve Ev Hayatı	57	28.4	54	26.9	42	20.9	48	23.9	201	100.0
		Gezi	41	20.4	67	33.3	47	23.4	46	22.9	201	100.0
		Macera	148	73.6	33	16.4	12	6.0	8	4.0	201	100.0
	Erkek	Duygusal Konular	23	12.2	54	28.6	34	18.0	78	41.3	189	100.0
		Kahramanlık ve Tarih Konuları	94	49.7	56	29.6	17	9.0	22	11.6	189	100.0
		Mizahi/ Komik Kitaplar	94	49.7	47	24.9	25	13.2	23	12.2	189	100.0
		Hayvanlar Âlemi	40	21.2	51	27.0	37	19.6	61	32.3	189	100.0
		Bilim-Kurgu	52	27.5	55	29.1	38	20.1	44	23.3	189	100.0
		Aile ve Ev Hayatı	20	10.6	44	23.3	39	20.6	86	45.5	189	100.0
		Gezi	31	16.4	61	32.3	31	16.4	66	34.9	189	100.0
		Macera	130	68.8	39	20.6	4	2.1	16	8.5	189	100.0

Öğrencilerin cinsiyete göre konu seçimlerinde belirleyici farklılıkları görmek mümkündür. Kız öğrencilerin daha yatkın oldukları bilinen duygusal konularda genel bilgiye uygun bir sonuç elde edilmiştir. Kız öğrenciler beşte ikilik bir oranla (%40.8) duygusal konulu eserleri "sık sık" okuduklarını belirtmektedirler. Oran "hemen hemen hiç" seçeneğine doğru gidildikçe azalmaktadır. Erkek öğrencilerde ise durum

tam tersidir. Erkek öğrencilerin beşte ikisinden fazlası (%41.3) duygusal konuları "hemen hemen hiç" okumadıklarını ifade etmektedirler. Duygusal konuları "sık sık" okuduğunu belirten erkek öğrencilerin oranı %12.2 ile tercih edilen en düşük orandır. Kız öğrencilerin duygusal konulara duydukları ilgiyi gösteren diğer araştırma sonuçları da buradaki sonuçlarla örtüşmektedir (Beresford, 1997, s.6; Hopper, 2005, s.116-117).

Kız öğrencilerin duygusal konulara duydukları ilgi gibi erkek öğrencilerin de kahramanlık konularına ilgi duydukları bilinmektedir. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar da bu doğrultudadır. Erkek öğrencilerin yarıya yakını (%49.7) kahramanlık konulu eserleri "sık sık" okuduğunu belirtmektedir. Bu oran kız öğrencilerde yaklaşık dörtte bir (%24.4) oranındadır. Kız öğrencilerde bu oran sadece "bazen" seçeneğinde artmış (%31.3) ancak erkek öğrencilerden yine de çok fazla bir orana (%29.6) ulaşmamıştır. Sonuçlar, bu dönemde kız öğrencilerin duygusal konulara, erkek öğrencilerin macera konulu eserlere ilgi duyduğunu gösteren çeşitli araştırmalarla da örtüşmektedir (Bamberger, 1990, s.25). Guthrie ve Greaney'ın (1991, s.79) değerlendirmelerinde de ilköğretim ikinci kademede bulunan kız öğrencilerin yoğunlukla aşk ve serüven konulu eserleri, erkek öğrencilerinse bilim kurgu, spor, tarih ve savaş konulu metinleri daha çok sevdiklerini belirttikleri görülmektedir.

Mizah içerikli eserlerin tercihinde kız ve erkek öğrenciler arasında birbirine yakın bir dağılım olduğu anlaşılmaktadır. Mizah konulu eserleri "sık sık" okuduğunu belirten erkek öğrencilerin oranı yarıya yakınken (%49.7) kız öğrencilerin oranı biraz daha düşüktür (%45.8). Ancak her iki oran da en yüksek değerleri ifade etmektedir. Rakamlar hem kız hem de erkek öğrencilerin mizahi eserleri okumaktan hoşlandıklarını göstermektedir.

Konusunu ve kahramanlarını hayvanlar âleminden seçen eserlerin genel anlamda hem kız hem erkek öğrenciler tarafından çok fazla tercih edilmediği anlaşılmaktadır. Öğrenciler bu eserleri genellikle "hemen hemen hiç" okumadıklarını veya "nadiren" okuduklarını ifade etmektedirler. Ancak bu eserleri "sık sık" okuduklarını belirten öğrencilerin oranları dikkate alındığında erkek öğrencilerin (%21.2) kız öğrencilerden (%11.4) daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Erkek öğrencilerin oranı kız öğrencilerin yaklaşık olarak iki katıdır.

Bilim kurgu konulu eserlerin tercih edilme oranlarında birbirine yakın bir dağılımın olduğu anlaşılmaktadır. Sadece bu konudaki eserleri "sık sık" okuduğunu belirten öğrencilere bakıldığında erkek öğrencilerin dörtte birden fazla bir oranla (%27.5) kız öğrencilerden (%19.9) daha fazla tercih ettiklerini görmek mümkündür.

Kız öğrencilerin daha çok tercih ettikleri konulardan bir diğeri de "aile ve ev hayatı"nı işleyen eserlerdir. Aile ve ev hayatı konulu eserleri "sık sık" okuduğunu belirten kız öğrencilerin oranı (%28.4) erkek öğrencilerin oranının (%10.6) iki katından fazladır. Ayrıca bu konudaki eserlerin erkek öğrenciler tarafından pek tercih edilmediğinin en önemli göstergelerinden bir diğeri de bu eserleri "hemen hemen hiç" okumadığını belirten erkek öğrencilerin oranının yarıya yakın (%45.5) olmasıdır.

"Gezi" konulu eserlerin tercihinde genel anlamda eşdeğer bir dağılım görülmektedir. Ancak bu konunun "sık sık" okunma oranı düşüktür. Yine de kız ve erkek öğrenciler arasında seçenek tercihlerinde farklılıklar görülmektedir. Gezi konulu eserleri "sık sık" okuduğu belirten kız öğrencilerin oranı beşte birlik bir orandayken (%20.4) bu oran erkek öğrencilerde daha düşüktür (%16.4). Gezi konulu eserleri "hemen hemen hiç" okumadığını söyleyen öğrencilerde ise erkek öğrenciler (%34.9) kız öğrencilerden (%22.9) daha fazladır. Belirgin fark olmasa da kız öğrencilerin gezi konulu eserleri okumaktan daha fazla hoşlandıkları söylenebilir.

Öğrencilerin okumayı sıklıkla tercih ettikleri konulardan bir diğeri de "macera" konulu eserlerdir. Genel anlamda öğrencilerin üçte ikiden fazlası macera konulu eserleri "sık sık" okumaktan hoşlandıklarını belirtmektedirler. Öğrencilerin macera konulu eserleri "sık sık" okuma oranlarına bakıldığında kız (%73.6) ve erkek (%68.8) öğrencilerin birbirine yakın değerlere sahip oldukları görülmektedir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okudukları kitaplarda tercih ettikleri konuların sosyoekonomik çevreye göre farklılaşma oranları Tablo 3.3.47'de gösterilmiştir:

Tablo 3.3.47: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre İlgi Duydukları Konuları Okuma Sıklıkları

			OKUMA SIKLIĞI								TOPLAM	
			Sık Sık		Bazen		Nadiren		Hemen Hemen Hiç			
			f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
SED	Üst	Duygusal Konular	33	25.4	31	23.8	20	15.4	46	35.4	130	100.0
		Kahramanlık ve Tarih Konuları	39	30.0	43	33.1	21	16.2	27	20.8	130	100.0
		Mizahi / Komik Kitaplar	72	55.4	30	23.1	15	11.5	13	10.0	130	100.0
		Hayvanlar Âlemi	18	13.8	33	25.4	29	22.3	50	38.5	130	100.0
		Bilim-Kurgu	35	26.9	38	29.2	31	23.8	26	20.0	130	100.0
		Aile ve Ev Hayatı	21	16.2	22	16.9	27	20.8	60	46.2	130	100.0
		Gezi	24	18.5	36	27.7	22	16.9	48	36.9	130	100.0
		Macera	93	71.5	23	17.7	6	4.6	8	6.2	130	100.0
	Orta	Duygusal Konular	33	25.4	35	26.9	29	22.3	33	25.4	130	100.0
		Kahramanlık ve Tarih Konuları	67	51.5	30	23.1	18	13.8	15	11.5	130	100.0
		Mizahi / Komik Kitaplar	66	50.8	36	27.7	16	12.3	12	9.2	130	100.0
		Hayvanlar Âlemi	25	19.2	30	23.1	25	19.2	50	38.5	130	100.0
		Bilim-Kurgu	35	26.9	42	32.3	28	21.5	25	19.2	130	100.0
		Aile ve Ev Hayatı	23	17.7	38	29.2	24	18.5	45	34.6	130	100.0
		Gezi	21	16.2	42	32.3	33	25.4	34	26.2	130	100.0
		Macera	103	79.2	18	13.8	1	.8	8	6.2	130	100.0
	Alt	Duygusal Konular	39	30.0	47	36.2	21	16.2	23	17.7	130	100.0
		Kahramanlık ve Tarih Konuları	37	28.5	46	35.4	32	24.6	15	11.5	130	100.0
		Mizahi / Komik Kitaplar	48	36.9	46	35.4	14	10.8	22	16.9	130	100.0

		Hayvanlar Âlemi	20	15.4	39	30.0	30	23.1	41	31.5	130	100.0
		Bilim-Kurgu	22	16.9	38	29.2	33	25.4	37	28.5	130	100.0
		Aile ve Ev Hayatı	33	25.4	38	29.2	30	23.1	29	22.3	130	100.0
		Gezi	27	20.8	50	38.5	23	17.7	30	23.1	130	100.0
		Macera	82	63.1	31	23.8	9	6.9	8	6.2	130	100.0

Tablo 3.3.47 sonuçlarına göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumak için tercih ettikleri konuları seçme sıklıklarında sosyoekonomik çevreye göre farklılıklar görülebilmektedir.

Duygusal konulu eserlerin okunma sıklıklarında sosyoekonomik çevre farklılıklarına göre seçimde "bazen" ve "hemen hemen hiç" seçeneklerinde diğer seçeneklere oranla daha belirgin bir fark görülmektedir. Duygusal konulu eserleri "bazen" okuduğunu belirten alt sosyoekonomik çevredeki öğrenciler diğer gruplardan daha yüksek bir orana (%36.2) sahiptir. Duygusal konudaki eserleri "hemen hemen hiç" okumadığını belirten öğrenciler içindeyse üst sosyoekonomik çevredeki öğrenciler üçte birden fazla bir orana (%35.4) sahiptir.

Kahramanlık konularını işleyen eserlerin "sık sık" okunma tercihinde orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin belirgin bir tercih farklılığı bulunmaktadır. Bu grupta yer alan öğrenciler yarıdan fazla bir oranla (%51.5) kahramanlık konulu eserleri "sık sık" okumayı tercih ettiklerini söylemektedirler. Üst (%30.0) ve alt (%28.5) sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin kahramanlık konulu eserleri "sık sık" okuma tercih oranları daha düşüktür.

Öğrencilerin okumayı sıklıkla tercih ettikleri "mizah" konulu eserlerde de sosyoekonomik çevre farklılığı görülebilmektedir. Genel olarak incelendiğinde öğrencilerin yarıya yakın bir oranla (%47.7) mizah konulu eserleri "sık sık" okumaktan hoşlandıkları anlaşılmaktadır. Tercihlere sosyoekonomik değişkene göre bakıldığında üst (%55.4) ve orta (%50.8) sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin yarıdan fazla bir oranla mizah konulu eserleri "sık sık" okuduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu oran alt sosyoekonomik çevrede daha düşüktür (%36.9).

"Aile ve ev hayatı" konusu öğrencilerin sıklıkla tercih ettikleri bir konu değildir. Hatta en yüksek oran (%34.4) "hemen hemen hiç" okumadıkları

seçeneğindedir. Bu seçenek içinde de yarıya yakın bir oranla (%46.2) en fazla üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin bu konuyu tercih etmedikleri anlaşılmaktadır. Üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencileri orta (%34.6) ve alt (%22.3) sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler izlemiştir.

Okuma alışkanlığının yerleşmesinde ve ilgi duyulan türdeki eserlerin tercihinde insanları çok etkileyen eserlerin de önemli katkıları olabilmektedir. Beğenilen ve bazı durumlarda tekrar tekrar okunan bu eserler insanların sadece okumaya yönelik alışkanlıklarını değil duygu ve düşüncelerini de şekillendirebilmektedir. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bugüne kadar okudukları eserler içinde en çok beğendikleri ve kendilerini çok etkileyen eserleri tespit edebilmek amacıyla açık uçlu olarak yöneltilen soruya cevap verilme oranı Tablo 3.3.48'de gösterilmiştir:

Tablo 3.3.48: Öğrencilerin En Çok Beğendikleri Üç Eser Sorusuna Cevap Verme Oranları

	f	Yüzde
Soruya Cevap Vermeyenler	54	13.8
Tek Eser Adı Yazanlar	50	12.8
İki Eser Adı Yazanlar	101	25.9
Üç Eser Adı Yazanlar	185	47.4
TOPLAM	390	100.0

Öğrencilerin bugüne kadar okudukları eserler içinde en çok beğendikleri üç tanesini yazmaları istenen açık uçlu soruya yarıya yakın bir oranla (%47.4) tam cevap verdikleri görülmüştür. İki eser ismi yazarak cevap verenler dörtte bir (%25.9) oranındadır. Öğrencilerin %12.8'i bu soruya tek bir eser yazarak cevap verirken %13.8'i cevap vermemiştir. Bu sonuçlar kısmi de olsa öğrencilerin okuyup beğendikleri eserler konusunda bilinçli olduklarını ve eserleri hatırladıklarını ispat etmektedir.

En beğenilen üç eser sorusuna cevap verme oranlarında kız ve erkek öğrenciler arasında farklılıkları belirleyebilmek amacıyla sonuçlar cinsiyete göre yeniden değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.3.49'da gösterilmiştir:

Tablo 3.3.49: Öğrencilerin Cinsiyete Göre En Çok Beğendikleri Üç Eser Sorusuna Cevap Verme Oranları

			Cevap Durumu				TOPLAM
			Soruya Cevap Vermeyenler	Tek Eser Adı Yazanlar	İki Eser Adı Yazanlar	Üç Eser Adı Yazanlar	
Cinsiyet	**Kız**	**N**	10	19	57	115	201
		%	5.0	9.5	28.4	57.2	100.0
	Erkek	**N**	44	31	44	70	189
		%	23.3	16.4	23.3	37.0	100.0
Toplam		**N**	54	50	101	185	390
		%	13.8	12.8	25.9	47.4	100.0

Tablo 3.3.49 sonuçlarına göre en beğenilen üç eser sorusuna cevap verme oranlarında kız öğrencilerin daha yüksek değerlere sahip oldukları görülmektedir. Bu soruya cevap vermeyen kız öğrencilerin oranı yirmide bir (%5.0) düzeyindeyken erkek öğrenciler yaklaşık olarak dörtte bir (%23.3) düzeyindedir. Ayrıca soruyu üç eser ismi yazarak tam olarak cevaplayan kız öğrenciler yaklaşık beşte üçlük (%57.2) bir orandayken bu oran erkek öğrencilerde üçte birden biraz fazladır (%37.0). Yine soruya iki eser ismi yazarak cevap veren öğrenci oranlarında da kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha fazladır. Kız öğrencilerin soruya cevap verme oranları incelendiğinde okudukları eserler konusunda daha bilinçli oldukları sonucuna varmak mümkündür.

En beğenilen üç eser sorusuna cevap verme oranlarının farklı sosyoekonomik çevrelerde değişiklik gösterip göstermediğine ilişkin veriler Tablo 3.3.50'de gösterilmiştir:

Tablo 3.3.50: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre En Çok Beğendikleri Üç Eser Sorusuna Cevap Verme Oranları

			Cevap Durumu				TOPLAM
			Soruya Cevap Vermeyenler	Tek Eser Adı Yazanlar	İki Eser Adı Yazanlar	Üç Eser Adı Yazanlar	
SED	**Üst**	**N**	19	16	26	69	130
		%	14.6	12.3	20.0	53.1	100.0
	Orta	**N**	19	18	32	61	130
		%	14.6	13.8	24.6	46.9	100.0
	Alt	**N**	16	16	43	55	130
		%	12.3	12.3	33.1	42.3	100.0
Toplam		**N**	54	50	101	185	390
		%	13.8	12.8	25.9	47.4	100.0

Farklı sosyoekonomik çevrelerde bulunan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin en çok beğendikleri üç eser sorusuna cevap verme oranları incelendiğinde özellikle soruya tam cevap vermede bir farklılaşmanın olduğu anlaşılmaktadır. Soruya üç eser ismi yazarak tam cevap veren öğrenciler üst sosyoekonomik çevrede yarıdan fazla (%53.1) bir orandadır. Bunu sırasıyla yarıya yakın bir oranla orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler (%46.9) izlemiştir. Alt sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin tam cevap verme oranları %42.3'tür.

Verilen cevaplar doğrultusunda öğrencilerin okuduktan sonra çok beğendiklerini ve etkilendiklerini ifade ettikleri eserler Tablo 3.3.51'de eser adı, yazar ve kaçıncı sırada kaç kişi tarafından yazıldığı bilgileriyle verilmiştir:

Tablo 3.3.51: Öğrencilerin En Çok Beğendiklerini İfade Ettikleri Üç Eser

ESERİN		1.TERCİH	2.TERCİH	3.TERCİH	TOPLAM ÖĞRENCİ SAYISI
ADI	YAZARI				
14 Yaşında Bir Genç Kızım Ben	Deniz Erbulak	2	-	-	2
72. Koğuş	Orhan Kemal	1	-	-	1
80 Günde Devr-i Âlem	Jules Verne	2	-	3	5
Acı	Ahmet Efe	-	-	1	1
Acımak	Reşat Nuri Güntekin	3	-	1	4
Adım Adım Hayata	İpek Ongun	3	-	-	3
Aileni Seç	Terence Blacker	1	-	-	1
Akıl Karaya Vurdu	Abdurrahim Karakoç	-	1	-	1
Akıllı Pireler	Gülten Dayıoğlu	1	1	1	3
Akşam Güneşi	Reşat Nuri Güntekin	-	-	1	1
Alice Harikalar Diyarında	Lewis Carroll	2	-	-	2
Anneannem Hayvanlar Arasında	Muzaffer İzgü	-	1	-	1
Ant	Ömer Seyfettin	1	-	-	1
Avucunuzdaki Kelebek	Ahmet Şerif İzgören	-	1	-	1
Ay Büyürken Uyuyamam	Necati Cumalı	-	1	-	1
Ayın En Çıplak Günü	Buket Uzuner	-	1	-	1
Aynada Batan Güneş	Ahmet Günbay Yıldız	1	-	-	1
Aysel	Halit Ertuğrul	1	-	-	1
Babalar ve Oğullar	Ivan Sergeyeviç Turgenyev	1	-	-	1
Babam Öldüğünde Ağlamadım	Iris Galey	-	-	1	1
Bahar ve Kelebekler	Ömer Seyfettin	-	-	1	1
Balonla Beş Hafta	Jules Verne	1	1	1	3
Başarı Öyküleri	Selim Gündüzalp	-	1	1	2
Başarıyı Keşfedin	Ziya Baran	-	-	1	1
Başını Vermeyen Şehit	Ömer Seyfettin	2	2	1	5
Başucumda Müzik	Kürşat Başar	2	-	-	2
Benim Küçük Dostlarım	Halide Nusret Zorlutuna	1	-	-	1
Beyaz Diş	Jack London	2	1	1	4
Beyaz Gemi	Cengiz Aytmatov	1	1	-	2
Beyaz Lale	Ömer Seyfettin	-	1	-	1
Beyaz Yalanlar	Mark O'Sullivan	-	1	-	1

Beyaz Yele	Rene Guillot	1	-	-	1
Binbir Gece Masalları		1	-	-	1
Bir Avuç Kan Bir Avuç Toprak Çanakkale	Yaşar Aksan	1	-	-	1
Bir Çift Yürek	Marlo Morgan	-	2	-	2
Bir Destandır Çanakkale	Vehbi Vakkasoğlu	1	-	-	1
Bir Dinozorun Anıları	Mina Urgan	-	1	-	1
Bir Dünya Yıkıldı	Ahmet Günbay Yıldız	1	-	-	1
Bir Genç Kızın Gizli Defteri Serisi	İpek Ongun	16	8	6	30
Bir Genç Kızın Günlüğü	Hülya Kartal	-	-	1	1
Bir İdam Mahkumunun Son Günü	Victor Hugo	1	-	-	1
Bir Kalem	Aziz Nesin	1	-	-	1
Bir Küçük Osmancık Vardı	Hasan Nail Canat	1	-	-	1
Bir Pırıltıdır Yaşamak	İpek Ongun	-	1	1	2
Bizi Bırakma Anne	Esra Nuray Sezer	1	-	-	1
Bomba	Ömer Seyfettin	2	-	-	2
Burası Cezaevi	Emine Şenlikoğlu	1	-	-	1
Bütün Sabahlarım Senin Olsun	Muzaffer İzgü	-	-	1	1
Büyücü ve Cam Küre	Stephen King	-	1	-	1
Canan	Halit Ertuğrul	1	-	1	2
Canan	Peyami Safa	-	1	-	1
Cimri	Moliere	1	-	-	1
Çalıkuşu	Reşat Nuri Güntekin	18	15	9	42
Çamlıca'nın Üç Gülü	Hıfzı Topuz	1	-	-	1
Çanakkale Destanı	Bilgin Adalı	1	1	-	2
Çanakkale Geçilmez	Recep Şükrü Apuhan	2	3	3	8
Çarli'nin Büyük Cam Asansörü	Roald Dahl	-	1	-	1
Çarli'nin Çikolata Fabrikası	Roald Dahl	11	9	5	25
Çırağan Baskını	İhsan Tombuş	1	-	-	1
Çinli Sinderella	Adeline Yen Mah	1	-	-	1
Çocuk Kalbi	Edmondo de Amicis	9	7	7	23
Çocukluğum	Maksim Gorki	-	-	2	2
Da Vinci Şifresi	Dan Brown	-	1	-	1
Dallar Meyveye Durdu	Ahmet Günbay Yıldız	-	1	-	1
Darbe Arası Türkiye	Ahmet Turan	-	1	-	1
Dede Korkut Hikayeleri		3	3	-	6
Define Adası	Robert Louis Stevenson	-	2	-	2

Delil	Nazmi Yıldırım	-	1	-	1
Demir Maske	Alexandre Dumas	-	1	-	1
Demiryolu Çocukları	Edith Nesbit	1	-	-	1
Denemeler	Montaigne	1	1	-	2
Deniz Altında 20.000 Fersah	Jules Verne	1	-	1	2
Destanlaşan Çanakkale	Mustafa Turan	-	-	1	1
Dev Şeftali	Roald Dahl	-	-	1	1
Devlet	Eflatun	-	-	1	1
Dijital Kale	Dan Brown	1	-	-	1
Diriliş	Lev N. Tolstoy	1	-	-	1
Diyet	Ömer Seyfettin	-	-	2	2
Dokuzuncu Hariciye Koğuşu	Peyami Safa	16	11	4	31
Don Kişot	Miguel de Cervantes	5	2	-	7
Dört Arkadaş	Fadime Karakuş	-	1	-	1
Dört Kardeştiler	Gülten Dayıoğlu	1	-	-	1
Dudaktan Kalbe	Reşat Nuri Güntekin	-	6	2	8
Durdurun Dünyayı İnecek Var	Kerem Toprak	-	1	-	1
Dünya Çocukların Olsa	Gülten Dayıoğlu	1	-	-	1
Dünyanın Merkezine Yolculuk	Jules Verne	3	-	-	3
Düzceli Mehmet	Halit Ertuğrul	1	-	-	1
Efruz Bey	Ömer Seyfettin	-	1	-	1
Ekmek Parası	Muzaffer İzgü	2	2	-	4
En Güzel Keloğlan Masalları	Emel İpek	-	-	1	1
Eski Ahbap	Reşat Nuri Güntekin	-	-	2	2
Eşref Saati	Şevket Rado	-	-	1	1
Ev Sahibesi	Dostoyevski	-	-	1	1
Eylül	Mehmet Rauf	1	-	-	1
Fadiş	Gülten Dayıoğlu	1	-	1	2
Falaka	Ahmet Rasim	2	2	3	7
Fareler ve İnsanlar	John Steinbeck	2	1	2	5
Fatih Harbiye	Peyami Safa	2	7	7	16
Fayton	Nikolay Vasilyeviç Gogol	1	-	-	1
Füreya	Ayşe Kulin	1	-	-	1
Ganga	Gülten Dayıoğlu	2	-	-	2
Gazi ve Latife	İsmet Bozdağ	1	-	-	1
Gelibolu	Buket Uzuner	2	1	-	3
Geniş Zamanlar	Ayşe Kulin	-	1	-	1

Geride Kalanlar	Gülten Dayıoğlu	1	-	-	1
Git Kendini Çok Sevdirmeden	Tuna Kiremitçi	1	-	-	1
Gökyüzünde Mor Bulutlar	Gülten Dayıoğlu	1	-	-	1
Gülliver'in Seyahatleri	Jonathan Swift	-	1	-	1
Güneşe Uçan Kelebek	Muhsin İlyas Subaşı	-	1	-	1
Güneşi Uyandıralım	Jose Mauro de Vasconcelos	2	-	-	2
Hababam Sınıfı Baskında	Rıfat Ilgaz	-	1	-	1
Hâlâ Ciddiyim	Gülse Birsel	-	1	-	1
Hamlet	William Shakespeare	-	2	-	2
Harry Potter	J. K. Rowling	5	4	3	12
Hayaletler Beldesi	Stephen King	-	1	-	1
Hayata Dair Öyküler	Yavuz Bahadıroğlu	1	-	-	1
Hayatın İçinden	Cüneyd Suavi	-	1	-	1
Hayvan Mezarlığı	Stephen King	-	1	-	1
Hazine Adası	Robert Louis Stevenson	-	-	1	1
Heidi	Johanna Spyri	1	4	-	5
Hep O Şarkı	Y. Kadri Karaosmanoğlu	1	-	-	1
Her şey Seninle Başlar	Mümin Sekman	-	1	1	2
Hikâyelerim	Necip Fazıl Kısakürek	1	-	-	1
Huzur Sokağı	Şule Yüksel Şenler	3	1	1	5
Hüseyin Fellah	Ahmet Mithat Efendi	-	1	-	1
Işın Çağı Çocukları	Gülten Dayıoğlu	-	1	1	2
İki Yıl Okul Tatili	Jules Verne	-	1	-	1
İlk Öç		1	-	-	1
İmamın Manken Kızı	Emine Şenlikoğlu	1	1	-	2
İnci	John Steinbeck	-	-	1	1
İnsan Ne İle Yaşar?	Lev N. Tolstoy	9	4	4	17
İntibah	Namık Kemal	-	1	-	1
İşgal ve Direniş	Hulki Cevizoğlu	-	1	-	1
İtiraflarım	Lev N. Tolstoy	-	1	1	2
Jane Eyre	Charlotte Bronte	-	1	-	1
Kaçak Kız	Muzaffer İzgü	-	1	-	1
Kadının Adı Yok	Duygu Asena	1	-	-	1
Kale Değil Ki Kuşatılsın Yüreğim	Ömer Öneren	1	-	-	1
Kaşağı	Ömer Seyfettin	1	2	-	3
Kavak Yelleri	Reşat Nuri Güntekin	-	1	2	3
Kayıp Dünya	Sir Arthur Conan Doyle	-	-	1	1

Kendini Arayan Adam	Halit Ertuğrul	3	-	2	5
Kırmızı Eğrelti Otunun Büyüdüğü Yer	Wilson Rawls	-	1	-	1
Kıyamet Çiçekleri	Gülten Dayıoğlu	-	1	-	1
Kız Evlat	Kemalettin Tuğcu	-	1	-	1
Kızıl Maske	Lee Falk	-	1	-	1
Kızılcık Dalları	Reşat Nuri Güntekin	-	-	1	1
Kiralık Konak	Y. Kadri Karaosmanoğlu	4	1	3	8
Kodin	Panait Istrati	1	-	-	1
Konrad ya da Konserve Kutusundan Çıkan Çocuk	Christine Nöstlinger	1	-	-	1
Konuk Değil Baş Belası	Christine Nöstlinger	-	-	1	1
Köprü	Ayşe Kulin	-	1	-	1
Köyden İndim Şehire	Kemalettin Tuğcu	-	1	-	1
Kumarbaz	Dostoyevski	1	1	-	2
Kurtuluş Savaşı ve Atatürk	M. Orhan Bayrak	1	-	-	1
Kurtuluş Savaşında Ege Çocukları	Adnan Özveri	-	2	-	2
Küçük Afacanlar		1	-	-	1
Küçük Ağa	Tarık Buğra	1	1	1	3
Küçük Kadınlar	Louisa May Alcott	-	1	2	3
Küçük Prens	Antoine de Saint Exupery	1	1	1	3
Küçük Prenses	F. H. Burnett	-	1	-	1
Küçük Şeyler	Üstün Dökmen	1	-	-	1
Kükreyen Mağara	Dean Koontz	-	1	-	1
Ladesçi	Üstün Dökmen	-	1	-	1
Lanetli Topraklar	Scott Smith	-	1	-	1
Latife Hanım	İpek Çalışlar	-	-	1	1
Leylekler Gelirken	İsmail Sivri	-	-	1	1
Madame Bovary	Gustave Flaubert	1	-	-	1
Makyaj Yapan Ölüler	Ali Ural	1	-	-	1
Martı	Richard Bach	3	-	-	3
Mavi Benekli Sardalya	Yılmaz Elmas	-	-	2	2
Mavi Saçlı Kız	Burçak Çerezcioğlu	1	1	1	3
Medine Müdafaası / Çöl Kaplanı Fahrettin Paşa	İsmail Bilgin	1	1	-	2
Meğer Annem Haklıymış	Zeki Kayahan Coşkun	-	1	2	3
Meriç'in Kanlı Gelini	Sevim Asımgil	-	1	-	1
Mesel Ufku	Mehmet Akar	1	-	-	1

Mesnevi'den Seçme Hikâyeler	Mevlana	1	1	4	6
Metal Fırtına	Burak Turna, Orkun Uçar	5	3	-	8
Mış Gibi Yaşamlar	Doğan Cüceloğlu	-	1	-	1
Miskinler Tekkesi	Reşat Nuri Güntekin	-	1	-	1
Mo'nun Gizemi	Gülten Dayıoğlu	2	1	-	3
Moby Dick	Herman Melville	-	-	1	1
Monte Kristo Kontu	Alekxandre Dumas	1	-	-	1
Mor Salkımlı Ev	Halide Edip Adıvar	1	1	-	2
Narnia Günlükleri	C. S. Lewis	2	2	-	4
Neşeli Öyküler	Selim Gündüzalp	-	-	1	1
Nur Baba	Y. Kadri Karaosmanoğlu	-	-	1	1
Nutuk	Mustafa Kemal Atatürk	2	2	1	5
O Büyük Kahraman		-	1	-	1
Oliver Twist	Charles Dickens	-	1	-	1
Onbeş Yaşında Bir Kaptan	Jules Verne	-	-	1	1
Osmancık	Tarık Buğra	1	-	-	1
Öğrenciler ve Öğretmenler İçin NLP	Engin Yılmaz	-	1	-	1
Öğretmenin Not Defteri	Vehbi Vakkasoğlu	1	1	-	2
Ölü Canlar	N. V. Gogol	-	-	1	1
Ölü Ozanlar Derneği	N. H. Kleinbaum	1	-	-	1
Ölüm ve Korku Günleri	Cengiz Dağcı	-	-	1	1
Ölümsüz Ece	Gülten Dayıoğlu	-	1	-	1
Parbat Dağının Esrarı	Gülten Dayıoğlu	-	1	-	1
Paylaşılmış Hikâyeler	Asım Yıldırım	-	1	-	1
Perili Köşk	Ömer Seyfettin	-	1	1	2
Peter Pan	J. M. Barrie	-	1	-	1
Pinokyo	Carlo Collodi	1	1	1	3
Polyanna	Eleanor H. Porter	1	-	1	2
Primo Türk Çocuğu	Ömer Seyfettin	1	-	1	2
Robenson Crusoe	Daniel Defoe	3	4	1	8
Robin Hood	Howard Pyle	3	-	1	4
Robinsonlar Okulu	Jules Verne	-	-	1	1
Romeo ve Juliet	William Shakespeare	1	1	2	4
Rüzgar, Kan ve Kelebek	Ayşe Akdeniz	-	1	-	1
Sadist	Stephan King	1	-	-	1
Sahibini Arayan Mektuplar	Ahmet Günbay Yıldız	1	-	-	1

Sarı Zeybek	Can Dündar	1	-	1	2
Sarıkamış / Beyaz Hüzün	İsmail Bilgin	-	1	-	1
Savaş ve Barış	Lev N. Tolstoy	-	1	-	1
Sefiller	Victor Hugo	13	6	2	21
Sekizinci Renk	Gülten Dayıoğlu	-	1	1	2
Selim ve Hande	Halit Ertuğrul	-	-	2	2
Sensizlik Buymuş Demek		-	1	-	1
Sergüzeşt	Samipaşazade Sezai	2	-	1	3
Sevdalar Sözde Kaldı	Ahmet Günbay Yıldız	1	-	-	1
Seyahatname	Evliya Çelebi	1	-	-	1
Silahlara Veda	Ernest Hemingway	1	-	-	1
Simyacı	Paulo Coelho	2	-	-	2
Sinekli Bakkal	Halide Edip Adıvar	2	2	2	6
Sis	Stephen King	1	-	-	1
Sitem	Ahmet Günbay Yıldız	-	1	1	2
Siyah Lale	Alexandre Dumas	-	1	-	1
Sokak Çalgıcısı	Paul Berna	1	-	-	1
Sokrates'in Savunması	Sokrates	-	1	-	1
Sol Ayağım	Christy Brown	5	3	1	9
Son Osmanlılar	Murat Bardakçı	2	-	-	2
Söz Meclisten İçer	Uğur Mumcu	-	1	-	1
Sözde Kızlar	Peyami Safa	-	1	-	1
Suç ve Ceza	Dostoyevski	5	4	4	13
Suna'nın Serçeleri	Gülten Dayıoğlu	3	1	1	5
Şark Kızı	Halit Ertuğrul	-	1	-	1
Şeker Portakalı	Jose Mauro De Vasconcelos	-	4	2	6
Şu Çılgın Türkler	Turgut Özakman	7	8	5	20
Taaşşuk-ı Talat ve Fitnat	Şemsettin Sami	1	-	-	1
Talihsiz Serüvenler Dizisi	Lemony Snicket	1	-	-	1
Tanrı Misafiri	Reşat Nuri Güntekin	1	-	-	1
Tarihten Öyküler	Mehmet Dikmen	1	-	-	1
Tek Kulaklı Tavşan	Mustafa Yılmaz	1	-	-	1
Teşkilat	Selman Kayabaşı	-	1	-	1
Tırpan	Fakir Baykurt	-	1	-	1
Titanik	K. A. Bale – Kathleen Duey	-	1	-	1
Topla Yamalarını Kalbim	Yılmaz Odabaşı	1	-	-	1
Toprak Ana	Cengiz Aytmatov	-	1	-	1

Tuna'dan Uçan Kuş	Gülten Dayıoğlu	-	2	-	2
Türk İkizleri	Cahit Uçuk	-	-	2	2
Türk Tarihinden Yapraklar	Yılmaz Öztuna	-	-	2	2
Türkleri Anlama Kılavuzu	Zeki Kayahan Coşkun	1	-	-	1
Uğultulu Tepeler	Emily Bronte	1	2	-	3
Uyumak İsteyen Çocuk	Michel Brule	1	1	-	2
Üç Hikâye	Gustave Flaubert	1	-	-	1
Üç Nasihat	Ömer Seyfettin	1	1	-	2
Üç Ölüm	Lev N. Tolstoy	1	-	-	1
Üç Perdelik Cinayet	Agahta Christie	-	1	-	1
Üç Silahşörler	Alexandre Dumas	-	1	-	1
Üçüncü Dünya Savaşı	Burak Turna	2	-	-	2
Vampir Vittorio	Anne Rice	-	1	-	1
Vatan Yahut Silistre	Namık Kemal	2	2	-	4
Ve Perde İndi	Agatha Christie	1	-	-	1
Vur Emri	Abdurrahim Karakoç	1	-	-	1
Vurun Kahpeye	Halide Edip Adıvar	4	-	-	4
Yaban	Y. Kadri Karaosmanoğlu	-	1	-	1
Yalnız Efe	Ömer Seyfettin	5	2	1	8
Yaprak Dökümü	Reşat Nuri Güntekin	14	24	12	50
Yârim Haziran	Can Dündar	-	1	-	1
Yaş On Yedi	İpek Ongun	1	1	2	4
Yaşlı Adam ve Deniz	Ernest Hemingway	-	1	-	1
Yaz Sıcağında		-	1	-	1
Yer Altından Notlar	Dostoyevski	1	-	2	3
Yeşil Gece	Reşat Nuri Güntekin	2	1	-	3
Yeşil Kiraz	Gülten Dayıoğlu	-	1	-	1
Yeşil Renkli Namus Gazı	Aziz Nesin	-	1	-	1
Yılan Kayası	Ahmet Aziz Çongarlı	1	-	-	1
Yolculuk Nereye Hemşerim?	Gülse Birsel	1	-	-	1
Yurdumu Özledim	Gülten Dayıoğlu	1	2	2	5
Yurdunu Kaybeden Adam	Cengiz Dağcı	-	1	-	1
Yüreğim Seni Çok Sevdi	Canan Tan	1	-	-	1
Yüreğinin Götürdüğü Yere Git	Susanna Tamaro	2	-	-	2
Zıkkımın Kökü	Muzaffer İzgü	1	-	1	2

Tablo 3.3.51'de görüldüğü gibi ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin çok beğendikleri eserler listesinde pek çok kitabın 1-5 arası bir tercihle listeye girdiği görülmektedir. Bu kitaplar arasında yerli ve yabancı klasiklerden çocuk klasikleri ve çok satan kitaplara kadar geniş bir yelpazede eserler bulunmaktadır. Değişik isimler altında olsa da Ömer Seyfettin hikâyeleri öğrencilerce yine tercih edilen kitaplar arasına konulmuştur.

En çok beğenilen kitaplar içinde öne çıkan eserlerden bir bölümü Türk klasikleridir: Çalıkuşu (42 kişi), Dokuzuncu Hariciye Koğuşu (31 kişi), Fatih-Harbiye (16 kişi) ve Yaprak Dökümü (50 kişi) gibi eserler diğer kitaplara oranla daha çok öğrenci tarafından tercih edilmiştir. Listede en çok tercih edilen kitap olan Reşat Nuri Güntekin'in Yaprak Dökümü adlı eseri genelde seçtikleri kitaplardan uyarlanmış televizyon dizisi ve sinema filminin kitap seçimlerini etkilediğini söyleyen öğrencilerce seçilmiş olması da ilginçtir. Bu durumu son dönemde kitaptan uyarlanan bir televizyon dizisinin etkisine bağlamak da mümkündür. "Çalıkuşu" romanı ise klasikleşen ve çok tavsiye edilen niteliğiyle sadece ilköğretim öğrencilerinin değil lise ve üniversite öğrencilerinin de sıklıkla okuduğu eserler arasındadır (Zengin, 2003, s.147).

İpek Ongun'un "Bir Genç Kızın Gizli Defteri" serisi (30 kişi), Çocuk Kalbi (23 kişi), Çarli'nin Çikolata Fabrikası (25 kişi), Harry Potter (12 kişi) gibi çocuk klasiği ve son dönemde çok satan çocuk ve gençlik kitapları arasında yer alan eserlerin de tercih oranı yüksektir. Gönen vd.'nin (2004, s.33) araştırmalarında da ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin en çok beğendikleri ilk beş eser "Çocuk Kalbi, Kaşağı, Robenson Crusoe, Robin Hood ve Polyanna" gibi çocuk klasiği sayılabilecek eserlerdir. Creel'in (2007, s.48) araştırmasında, öğrencilerin serbest zamanlarında gerçekleştirdikleri okuma etkinliklerinde okudukları eserlerin %80'e yakınının 2000'li yıllarda basılan eserler olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin yaklaşık üçte ikisi (98 öğrenciden 63'ü) Harry Potter (36 kişi), Yüzüklerin Efendisi (27 kişi) gibi popüler kitapları okumaktadırlar. Bu sonuçlar popüler kitapların da öğrenciler arasında yaygın olarak okunduğunu göstermektedir.

Son yılların çok satan kitaplar listesinde bulunan "Şu Çılgın Türkler" (20 kişi) ve batı klasiklerinden Sefiller (21 kişi) ve Suç ve Ceza (13 kişi) da diğer eserlerden daha çok tercih edilmiştir.

Öğrencilerin en çok beğendikleri eserler listesinde öne çıkan eserlerin yerli ve yabancı klasikler, çocuk klasikleri ve güncel yayınlar arasından çıkması doğal karşılanmalıdır. Klasikler özellikleri gereği genel anlamıyla eskiden beri okuyucuların beğenisini kazanmış eserlerdir. Bu kitapların kendine has üstün tarafları herkesi olduğu gibi ilköğretim öğrencilerini de çekmektedir. Ayrıca çocuk ve gençlere yönelik olarak hazırlanan eserlerin de çok beğenilmesi doğaldır. Bu eserler de popülerliği yüksek kitaplardır. Öğrencilerin kitap seçimlerinde çevresindekilerin yönlendirmesiyle karşılaştıkları da düşünülürse (Tablo 3.3.19 ve Tablo 3.3.25) aile, öğretmen ve arkadaşlarının da klasik ve tanınmış eserleri tavsiye edebilecekleri akla gelmektedir.

İlköğretimin birinci kademesinin son sınıflarını oluşturan 4. ve 5. sınıflar üzerinde yapılan bir araştırmada en beğenilen eserler listesinde buradaki verilere benzer şekilde klasiklerin ve çok satan kitapların öne çıktığını görmek mümkündür (Tosunoğlu, 2002, s.560). Lise son sınıf ve üniversite birinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada da popüler eserlerin dışında Dokuzuncu Hariciye Koğuşu, Çalıkuşu, Fatih Harbiye, Sefiller, Suç ve Ceza, Yaprak Dökümü gibi eserlerin bu dönemlerde de sıklıkla okunduğu görülmektedir (Zengin, 2003, s.142). Sonuçlardan hareketle popüler ve çok satan kitapların etkileşim sonucu okunmasının yaygınlığı yanında klasik olarak nitelendirilebilecek eserlerin her yaş grubu üzerinde belirli bir etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.

Kitaplar konusundaki tercihler doğrudan yazarları da etkilemektedir. Tercih edilen eserlerden yola çıkarak bir sıralama yapıldığında listede Reşat Nuri Güntekin, Peyami Safa, Ömer Seyfettin, Halide Edip Adıvar ve Yakup Kadri Karaosmanoğlu gibi Türk klasikleri sayılabilecek eserlerin yazarlarına; Lev N. Tolstoy, Victor Hugo ve Dostoyevski gibi yabancı klasiklerin yazarlarına; İpek Ongun, Gülten Dayıoğlu, Roald Dahl, Edmondo de Amicis, Jules Verne ve J. K. Rowling gibi çocuk ve gençlik edebiyatının popüler ve klasik yazarlarına rastlamak mümkündür. Benzer şekilde üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalarda da klasikleşmiş yazarların çoğunlukla daha sık okunduğu ve bilindiği görülmektedir (Dilidüzgün, 2004, s.15). Ayrıca Halit Ertuğrul ve Turgut Özakman gibi son dönemin çok satan yazarları da bu listede bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerden 10 ve daha

fazla kişi tarafından tercih edilen, eserleri çok beğenilen yazarlar Tablo 3.3.52'de gösterilmiştir:

Tablo 3.3.52: Öğrencilerin En Çok Beğendikleri Yazarlar

YAZAR ADI	1.TERCİH	2.TERCİH	3.TERCİH	TOPLAM ÖĞRENCİ SAYISI
Reşat Nuri Güntekin	38	48	30	116
Peyami Safa	18	20	11	49
İpek Ongun	20	10	9	39
Gülten Dayıoğlu	14	13	7	34
Ömer Seyfettin	13	10	7	30
Roald Dahl	11	10	6	27
Edmondo de Amicis	9	7	7	23
Lev N. Tolstoy	11	6	5	22
Victor Hugo	14	6	2	22
Turgut Özakman	7	8	5	20
Dostoyevski	7	5	7	19
Jules Verne	7	2	7	16
Halide Edip Adıvar	7	3	2	12
Halit Ertuğrul	6	1	5	12
J. K. Rowling	5	4	3	12
Yakup Kadri Karaosmanoğlu	5	2	4	11
Burak Turna, Orkun Uçar	7	3	-	10

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma ilgilerinin belirlenmesinde bugüne kadar okudukları eserler içinde en çok hangi eserleri beğendiklerini tespit etmek kadar beğenmediklerini de tespit etmek önemlidir. Beğenilmeyen eserler, yaş grubunun ilgi duymadığı konu ve eserleri ortaya çıkarmak açısından da önemlidir. Öğrencilere bugüne kadar okudukları kitaplar içinde kendilerini en çok sıkan ve beğenmedikleri üç eseri yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin bu soruya cevap verme oranları Tablo 3.3.53'de gösterilmiştir:

Tablo 3.3.53: Öğrencilerin Hiç Beğenmedikleri Üç Kitap Sorusuna Cevap Verme Oranları

	f	Yüzde
Soruya Cevap Vermeyenler	230	59.0
Tek Eser Adı Yazanlar	71	18.2
İki Eser Adı Yazanlar	58	14.9
Üç Eser Adı Yazanlar	31	7.9
TOPLAM	390	100.0

Görüldüğü gibi öğrencilerin yaklaşık beşte üçü (%59.0) bu soruya cevap vermemiştir. Soruya cevap veren öğrencilerin çoğunluğu ise tek eser ismi yazarak cevap vermiştir (%18.2). Üç eser adı yazarak tam cevap verenler onda bir düzeyinde bile değildir (%7.9). Bireylerin okuma tercihlerinde tavsiyeler, ön bilgiler ve yönlendirmelerin etkisi olduğu düşünüldüğünde okuma alışkanlığını kazananların çoğunlukla bir şekilde bilinçli olarak kitap seçtikleri düşünülebilir. Bu durumun doğal bir sonucu olarak beğenilmeyen kitapların azlığı veya hatırlanmaması gerçeği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca her kitaptan farklı da olsa bir şeyler alınabileceği duygusu esere karşı olumsuz bir tavır takınılmasını engelleyebilir. Bu etkenlerin dışında beğenmedikleri kitapları ifade eden öğrenciler de bulunmaktadır.

Öğrencilerin beğenmedikleri kitapları belirlemeye yönelik olarak sorulan soruya cinsiyete göre cevap verilme oranları Tablo 3.3.54'te gösterilmiştir:

Tablo 3.3.54: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Hiç Beğenmedikleri Üç Kitap Sorusuna Cevap Verme Oranları

			Cevap Durumu				TOPLAM
			Soruya Cevap Vermeyenler	Tek Eser Adı Yazanlar	İki Eser Adı Yazanlar	Üç Eser Adı Yazanlar	
Cinsiyet	**Kız**	**N**	96	44	41	20	201
		%	47.8	21.9	20.4	10.0	100.0
	Erkek	**N**	134	27	17	11	189
		%	70.9	14.3	9.0	5.8	100.0
Toplam		**N**	230	71	58	31	390
		%	59.0	18.2	14.9	7.9	100.0

Tablo 3.3.54'te görüldüğü gibi ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin beğenmedikleri kitaplar sorusuna cevap verme oranlarında kız ve erkek öğrenciler arasında belirgin bir farklılık bulunmaktadır. Soruya cevap vermeyen öğrenciler incelendiğinde erkek öğrencilerin üçte ikiden fazla bir orana sahip oldukları (%70.9) anlaşılmaktadır. İstenen düzeyde olmasa da kız öğrencilerin toplamda soruya cevap verme oranları yarıdan fazladır (%52.2). Ayrıca beğenmediği üç eserin ismini yazarak cevap veren kız öğrencilerin oranı (%10.0) erkek öğrencilerin yaklaşık iki katıdır (%5.8). Soruya tek eser veya iki eser ismi yazarak cevap verme oranlarında benzer şekilde kız öğrencilerin daha fazla olduğu görülmektedir. Bütün bu sonuçlar beğenilen eserlerde olduğu gibi okunan ve beğenilmeyen eserlerde de kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha bilinçli bir düzeye sahip olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Bugüne kadar okunan ve beğenilmeyen eserlerle ilgili soruya verilen cevapların farklı sosyoekonomik çevredeki öğrencilerde nasıl bir dağılım gösterdiği de incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 3.3.55'tedir:

Tablo 3.3.55: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Hiç Beğenmedikleri Üç Kitap Sorusuna Cevap Verme Oranları

			Cevap Durumu				TOPLAM
			Soruya Cevap Vermeyenler	Tek Eser Adı Yazanlar	İki Eser Adı Yazanlar	Üç Eser Adı Yazanlar	
SED	**Üst**	**N**	60	23	32	15	130
		%	46.2	17.7	24.6	11.5	100.0
	Orta	**N**	81	24	15	10	130
		%	62.3	18.5	11.5	7.7	100.0
	Alt	**N**	89	24	11	6	130
		%	68.5	18.5	8.5	4.6	100.0
Toplam		**N**	230	71	58	31	390
		%	59.0	18.2	14.9	7.9	100.0

Tablo 3.3.55'te görüldüğü gibi farklı sosyoekonomik çevrelerdeki öğrencilerin beğenmedikleri eserler sorusuna cevap verme oranları değişebilmektedir. Soruya cevap vermeyen öğrenciler içinde ağırlığın alt sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerde olduğu anlaşılmaktadır. Alt sosyoekonomik çevredeki öğrencilerin üçte ikiden fazlası (%68.5) soruya cevap vermemiştir. Bu oran üst sosyoekonomik çevredeki öğrencilerde yarıdan azdır (%46.2). Beğenilmeyen eserler sorusuna üç eser ismi yazarak tam cevap veren öğrencilerde ise üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin (%11.5) neredeyse orta (%7.7) ve alt (%4.6) sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin toplam oranlarına yakın bir değerde cevap verdikleri görülmektedir. Soruya iki eser ismi yazarak cevap veren öğrencilerde de üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin oran fazlalığı bulunmaktadır. Soruya cevap verme oranı alt sosyoekonomik düzeye gittikçe düşmektedir. Sonuçlar genel anlamda okuma tutumu ve alışkanlığında diğer gruplardan üstünlüğü bulunmayan üst sosyoekonomik çevredeki öğrencilerin beğenmedikleri eserleri hatırlama bilinç düzeylerinin daha yüksek olduğunu gösterir niteliktedir.

Öğrencilerin beğenmediklerini ifade ettikleri eserler Tablo 3.3.56'da eser adı, yazar ve kaçıncı sırada kaç kişi tarafından yazıldığı bilgileriyle verilmiştir:

Tablo 3.3.56: Öğrencilerin Hiç Beğenmediklerini İfade Ettikleri Üç Eser

ESERİN		1. SIRA	2. SIRA	3. SIRA	TOPLAM ÖĞRENCİ SAYISI
ADI	YAZARI				
14 Yaşında Bir Genç Kızım Ben	Deniz Erbulak	1	-	-	1
80 Günde Devr-i Âlem	Jules Verne	5	2	1	8
Acımak	Reşat Nuri Güntekin	1	-	-	1
Adamı Zorla Deli Ederler	Aziz Nesin	-	1	-	1
Akıllı Pireler	Gülten Dayıoğlu	-	1	-	1
Akşam Güneşi	Reşat Nuri Güntekin	1	-	-	1
Ala Geyik	Ziya Gökalp	-	1	-	1
Alice Harikalar Diyarında	Lewis Carroll	-	1	1	2
Ankara-Washington Hattı	Hakan Türk	-	-	1	1
Araba Sevdası	Recaizade Mahmut Ekrem	1	-	-	1
Avare Yıllar	Orhan Kemal	1	-	-	1
Beyaz Diş	Jack London	2	-	-	2
Beyaz Gemi	Cengiz Aytmatov	1	-	-	1
Beyaz Lale	Ömer Seyfettin	-	1	-	1
Bir Genç Kızın Gizli Defteri Serisi	İpek Ongun	1	4	1	6
Bir Tereddütün Romanı	Peyami Safa	1	-	-	1
Bremen Mızıkacıları	Grimm Kardeşler	-	-	1	1
Çalıkuşu	Reşat Nuri Güntekin	7	1	1	9
Çanakkale Geçilmez	Recep Şükrü Apuhan	3	-	-	3
Çanlar Kimin İçin Çalıyor	Ernest Hemingway	1	-	-	1
Çocuk Kalbi	Edmondo de Amicis	6	1	-	7
Çocukluğum	Maksim Gorki	7	1	2	10
Çok Bilen Çok yanılır	Recaizade Mahmut Ekrem	2	-	-	2
Dede Korkut Hikâyeleri		3	3	-	6
Define Adası	Robert Louis Stevenson	-	-	1	1
Değirmenimden Mektuplar	Alphonse Daudet	1	1	-	2
Demir Maske	Alexandre Dumas	1	-	-	1
Deniz Altında 20.000 Fersah	Jules Verne	1	-	-	1
Devlet	Eflatun	1	-	-	1
Dokuzuncu Hariciye Koğuşu	Peyami Safa	6	1	1	8
Don Kişot	Miguel de Cervantes	6	1	-	7

Dört Kardeştiler	Gülten Dayıoğlu	1	1	-	2
Dudaktan Kalbe	Reşat Nuri Güntekin	-	1	-	1
Durdurun Dünyayı İnecek Var	Kerem Toprak	-	2	-	2
Dünya Çocukların Olsa	Gülten Dayıoğlu	1	1	-	2
Dünyanın Merkezine Yolculuk	Jules Verne	2	-	-	2
Eski Ahbap	Reşat Nuri Güntekin	1	-	-	1
Esrarlı Ada	Jules Verne	-	1	-	1
Eylül	Mehmet Rauf	1	-	-	1
Ezop Masalları		1	-	-	1
Falaka	Ahmet Rasim	1	-	-	1
Fareler ve İnsanlar	John Steinbeck	1	-	-	1
Fatih Harbiye	Peyami Safa	1	1	-	2
Ferrarisini Satan Bilge	Robin S. Sharma	-	1	-	1
Gazap Üzümleri	John Steinbeck	1	-	-	1
Gökyüzünde Mor Bulutlar	Gülten Dayıoğlu	2	1	-	3
Gulyabani	Hüseyin Rahmi Gürpınar	1	-	-	1
Gülliver'in Seyahatleri	Jonathan Swift	3	2	-	5
Hacı Murat	Lev N. Tolstoy	1	-	-	1
Harry Potter	J. K. Rowling	5	3	-	8
Hastalık Hastası	Moliere	2	-	-	2
Havada Bulut	Sait Faik Abasıyanık	2	-	-	2
Heidi	Johanna Spyri	3	1	-	4
Hırçın Kız	William Shakespeare	-	1	-	1
Işın Çağı Çocukları	Gülten Dayıoğlu	1	-	-	1
İçindeki Devi Uyandır	Anthony Robbins	-	1	-	1
İhtiyar Balıkçı	Ernest Hemingway	-	1	1	2
İki Genç Kızın Romanı	Perihan Mağden	-	-	1	1
İki Şehrin Hikâyesi	Charles Dickens	1	-	-	1
İmamın Manken Kızı	Emine Şenlikoğlu	-	1	-	1
İnsan İnsana	Doğan Cüceloğlu	-	1	-	1
İnsan Ne İle Yaşar?	Lev N. Tolstoy	1	1	-	2
İntibah	Namık Kemal	-	1	-	1
İtiraflarım	Lev N. Tolstoy	2	-	-	2
Karpatlar Şatosu	Jules Verne	1	-	1	2
Kelile ve Dimne	Beydeba	1	-	-	1
Keşanlı Ali Destanı	Haldun Taner	1	-	-	1
Kiralık Konak	Y. Kadri Karaosmanoğlu	2	2	2	6

Kumarbaz	Dostoyevski	-	-	1	1
Kumluktaki Yavru Martı	Gülten Dayıoğlu – Hülya Şat	1	-	-	1
Küçük Kadınlar	Louisa May Alcott	1	-	-	1
Küçük Lord	F. H. Burnett	1	-	-	1
Küçük Prenses	F. H. Burnett	1	-	-	1
Madame Bovary	Gustave Flaubert	-	1	-	1
Mai ve Siyah	Halit Ziya Uşaklıgil	2	1	-	3
Mavi Benekli Sardalya	Yılmaz Elmas	1	-	-	1
Mektup Arkadaşları	İpek Ongun	1	-	-	1
Miskinler Tekkesi	Reşat Nuri Güntekin	8	4	2	14
Monte Kristo Kontu	Alekxandre Dumas	2	-	-	2
Narnia Günlükleri	C. S. Lewis	-	3	-	3
Oliver Twist	Charles Dickens	1	-	-	1
Perili Köşk	Ömer Seyfettin	-	1	1	2
Peter Pan	J. M. Barrie	-	1	-	1
Pinokyo	Carlo Collodi	1	1	1	3
Polyanna	Eleanor H. Porter	2	2	3	7
Robin Hood	Howard Pyle	3	-	-	3
Romeo ve Juliet	William Shakespeare	1	-	-	1
Sefiller	Victor Hugo	2	2	-	4
Sergüzeşt	Samipaşazade Sezai	1	1	-	2
Sevgiye çağrı	Ökkeş Erdem	1	-	-	1
Silahlara Veda	Ernest Hemingway	-	1	-	1
Sinekli Bakkal	Halide Edip Adıvar	-	1	-	1
Siyah İnci	Anna Sewell	1	-	-	1
Suç ve Ceza	Dostoyevski	1	2	1	4
Şeker Portakalı	Jose Mauro De Vasconcelos	3	4	-	7
Şu Çılgın Türkler	Turgut Özakman	8	6	1	15
Tanrı Misafiri	Reşat Nuri Güntekin	-	2	-	2
Tatiller Çabuk Biter	Aydoğan Yavaşlı	1	-	-	1
Tom Sawyer	Mark Twain	1	1	-	2
Topuz	Ömer Seyfettin	1	-	-	1
Üç Silahşörler	Alexandre Dumas	3	2	-	5
Vanilya Kokulu Mektuplar	Sevim Ak	-	1	-	1
Vatan Yahut Silistre	Namık Kemal	1	1	-	2
Yaban	Y. Kadri Karaosmanoğlu	1	1	-	2

Yalnız Efe	Ömer Seyfettin	2	1	2	5
Yaprak Dökümü	Reşat Nuri Güntekin	1	1	1	3
Yara	Semra Topal	1	-	-	1
Yarın Diye Bir Şey Yoktur	Tarık Buğra	2	-	-	2
Yaşar Ne Yaşar Ne Yaşamaz	Aziz Nesin	1	-	-	1
Yaşlı Adam ve Deniz	Ernest Hemingway	-	1	-	1
Yeşil Gece	Reşat Nuri Güntekin	-	2	2	4
Yıldızlı ve Yağmurlu Geceler	Maeve Binchy	-	1	-	1
Yılkı Atı	Abbas Sayar	1	-	-	1
Yüzbaşının Kızı	Aleksandr Puşkin	1	-	-	1
Zor Zamanlar	Charles Dickens	-	1	-	1

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bugüne kadar okudukları eserler içinde hiç beğenmediklerini ifade ettikleri eserler, büyük oranda en beğenilen eserler listesinde de yer almaktadır. Birbirleri ile yakın etkileşim içinde bulunan öğrencilerin birbirlerinden ve öğretmenlerinden gelen yönlendirmelerle çoğunlukla ortak bir eser listesi etrafında okuma etkinlerini gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır. Bu okuma faaliyetlerinde ortak okunan eserleri beğenen öğrenciler kadar beğenmeyenlerin çıkması da doğaldır. Beğenileri sürekli değişen öğrencilerin aynı eserden farklı şekilde etkilenmeleri mümkündür. Örneğin çok beğenilen kitaplar listesinde de bulunan "Şu Çılgın Türkler" isimli eserin beğenilmeyenler listesinde en üst sırada bulunduğu görülmektedir. Örneklem olarak alınan öğrenci grubunun en çok okuduğu yazar Reşat Nuri Güntekin olarak görünürken (Tablo 4.3.52) yazara ait Miskinler Tekkesi isimli eser en beğenilmeyen ikinci eserdir. Yine beğenilmeyenler listesinde 80 Günde Devr-i Âlem, Çalıkuşu, Çocukluğum, Dokuzuncu Hariciye Koğuşu, Don Kişot, Harry Potter gibi tanınmış ve klasikleşmiş eserler de bulunabilmektedir.

Öğrencilerin okuma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik olarak sorulan açık uçlu sorulardan bir diğeri en son okuduğu/okumakta okuduğu kitabın ismiyle ilgili yöneltilen sorudur. Öğrencilerin bu soruya cevap verme oranları Tablo 3.3.57'dedir:

Tablo 3.3.57: Öğrencilerin Son Olarak Okudukları/Okumakta Oldukları Eser Sorusuna Cevap Verme Oranları

	f	Yüzde
Cevap Vermeyenler	69	17.7
Cevap Verenler	321	82.3
TOPLAM	390	100.0

Görüldüğü gibi öğrenciler beşte dört oranında (%82.3) soruya cevap vermiştir. Cevap vermeyen %17.7'lik öğrenci diliminin aslında uzun süredir kitap okumadığı ve kitap okuma alışkanlığının yerleşmediğini söylemek mümkündür. Lise öğrencileri üzerinde yapılan bir diğer araştırmada son okunan üç eser sorusuna benzer bir oranla (%18) cevap verilmediği görülmektedir (Dökmen, 1994, s.63). Topçu'nun (2005, s.154) ilköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada "şu an kitap okuyup okumadıkları" sorusuna %66.3 oranında cevap verdikleri görülmektedir. Bu durum okuma alışkanlığı yerleşmemiş grubun genel toplam içinde birbirine yakın oranlara sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin son olarak okudukları/okumakta oldukları kitaplara ilişkin yöneltilen soruya cevap verme oranlarının cinsiyete göre farklılaştığını söylemek mümkündür:

Tablo 3.3.58: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Son Olarak Okudukları/Okumakta Oldukları Eser Sorusuna Cevap Verme Oranları

			Cevap Durumu		TOPLAM
			Cevap Vermeyenler	Cevap Verenler	
Cinsiyet	**Kız**	**N**	24	177	201
		%	11.9	88.1	100.0
	Erkek	**N**	45	144	189
		%	23.8	76.2	100.0
Toplam		**N**	69	321	390
		%	17.7	82.3	100.0

Tablo 3.3.58'de görüldüğü gibi son olarak okunan/okunmakta olan kitap sorusuna cevap verme oranında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla oldukları anlaşılmaktadır. Kız öğrencilerin soruya cevap verme oranları beşte dörtten fazladır (%88.1). Soruya cevap vermeyen erkek öğrenciler (%23.8) kız öğrencilerin (%11.9) iki katıdır. Bu araştırmada genel olarak elde edilen kız öğrencilerin okuma alışkanlıklarının erkek öğrencilere oranla daha olumlu olduğu yönündeki sonuçlar burada da kendini göstermektedir.

Son olarak okunan/okunmakta olan kitap sorusuna cevap verme oranlarında sosyoekonomik çevreye göre farklılaşma olup olmadığına ilişkin elde edilen veriler Tablo 3.3.59'da gösterilmiştir:

Tablo 3.3.59: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Son Olarak Okudukları/Okumakta Oldukları Eser Sorusuna Cevap Verme Oranları

			Cevap Durumu		TOPLAM
			Cevap Vermeyenler	Cevap Verenler	
SED	**Üst**	**N**	21	109	130
		%	16.2	83.8	100.0
	Orta	**N**	22	108	130
		%	16.9	83.1	100.0
	Alt	**N**	26	104	130
		%	20.0	80.0	100.0
Toplam		**N**	69	321	390
		%	17.7	82.3	100.0

Tablo 3.3.59'da görüldüğü gibi son olarak okunan/okunmakta olan eserlerle ilgili yöneltilen soruya cevap verme oranlarında üst (%83.8) ve orta (%83.1) sosyoekonomik çevrelerde bulunan öğrenciler arasında belirgin bir fark bulunmamaktadır. Alt sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin cevap verme oranlarında düşüş görülse de (%80.0), bu durum büyük bir fark oluşturmamaktadır. Son olarak okunan/okunmakta olan eser sorusuna cevap veren 321 öğrencinin isimlerini yazdıkları eserler Tablo 3.3.60'de listelenerek verilmiştir:

Tablo 3.3.60: Öğrencilerin Son Olarak Okudukları/Okumakta Oldukları Eser Listesi

ESERİN		TOPLAM ÖĞRENCİ SAYISI
ADI	YAZARI	
14 Yaşında Bir Genç Kızım Ben	Deniz Erbulak	1
72. Koğuş	Orhan Kemal	1
Acımak	Reşat Nuri Güntekin	1
Adım Adım Hayata	İpek Ongun	3
Aileni Seç	Terence Blacker	1
Akıllı Pireler	Gülten Dayıoğlu	2
Anadolu Notları	Reşat Nuri Güntekin	1
Ant	Ömer Seyfettin	1
Araba Sevdası	Recaizade Mahmut Ekrem	1
Asilzadeler	Ömer Seyfettin	1
Ateşten Gömlek	Halide Edip Adıvar	1
Avare Yıllar	Orhan Kemal	2
Avucunuzdaki Kelebek	Ahmet Şerif İzgören	2
Ay Büyürken Uyuyamam	Necati Cumalı	1
Aya Yolculuk	Jules Verne	1
Ayın En Çıplak Günü	Buket Uzuner	1
Aykırı 1 Kanguru'nun Güncesi	Hasan Söyler	1
Aysel	Halit Ertuğrul	3
Babalar ve Oğullar	Ivan Sergeyeviç Turgenyev	2
Benim Annem Bir melek	Sinan Yağmur	1
Benim Küçük Dostlarım	Halide Nusret Zorlutuna	1
Beyaz Diş	Jack London	3
Beyaz Geceler	Dostoyevski	1
Beyaz Gemi	Cengiz Aytmatov	1
Bir Avuç Kan Bir Avuç Toprak Çanakkale	Yaşar Aksan	1
Bir Çift Yürek	Marlo Morgan	1
Bir Genç Kızın Gizli Defteri Serisi	İpek Ongun	9
Bir Küçük Osmancık Vardı	Hasan Nail Canat	1
Bir Pırıltıdır Yaşamak	İpek Ongun	1
Bize Nasıl Kıydınız	Emine Şenlikoğlu	1

Bütün Sabahlarım Senin Olsun	Muzaffer İzgü	1
Büyük Umutlar	Charles Dickens	1
Cephe Gerisinde Savaş	Yılmaz Tartan	1
Cimri	Moliere	1
Çalıkuşu	Reşat Nuri Güntekin	4
Çamlıca'nın Üç Gülü	Hıfzı Topuz	1
Çanakkale Destanı	Bilgin Adalı	1
Çanakkale Geçilmez	Recep Şükrü Apuhan	2
Çanakkale'nin İsimsiz Kahramanları	İsmail Bilgin	1
Çarli'nin Çikolata Fabrikası	Roald Dahl	2
Çocuk Kalbi	Edmondo de Amicis	10
Çocukluğum	Maksim Gorki	1
Çok Bilen Çok Yanılır	Recaizâde Mahmut Ekrem	1
Da Vinci Şifresi	Dan Brown	2
Damga	Reşat Nuri Güntekin	1
Dede Korkut Hikayeleri		4
Demiryolu Çocukları	Edith Nesbit	1
Dişi Kurdun Rüyaları	Cengiz Aytmatov	1
Diyet	Ömer Seyfettin	1
Dokuzuncu Hariciye Koğuşu	Peyami Safa	7
Don Kişot	Miguel de Cervantes	1
Dört Arkadaş	Fadime Karakuş	1
Dört Kardeştiler	Gülten Dayıoğlu	1
Dudaktan Kalbe	Reşat Nuri Güntekin	2
Dünyadaki En Büyük Satıcı	Og Mandino	1
Dünyanın Merkezine Yolculuk	Jules Verne	2
Emre	Halit Ertuğrul	1
En Uzun Gece	Ahmet Altan	1
Eşref Saati	Şevket Rado	1
Falaka	Ahmet Rasim	2
Fareler ve İnsanlar	John Steinbeck	1
Fatih Harbiye	Peyami Safa	1
Fayton	Nikolay Vasilyeviç Gogol	1
Ferrarisini Satan Bilge	Robin S. Sharma	1
Ganga	Gülten Dayıoğlu	1
Gece Sesleri	Ayşe Kulin	1

Gelibolu	Buket Uzuner	2
Geniş Zamanlar	Ayşe Kulin	1
Git Kendini Çok Sevdirmeden	Tuna Kiremitçi	2
Gizli El	Reşat Nuri Güntekin	2
Gökyüzünde Mor Bulutlar	Gülten Dayıoğlu	1
Gün Olur Asra Bedel	Cengiz Aytmatov	2
Güneş Yiyen Çingene	Buket Uzuner	1
Güneşe Uçan Kelebek	Muhsin İlyas Subaşı	1
Güneşi Uyandıralım	Jose Mauro de Vasconcelos	2
Hacı Murat	Lev N. Tolstoy	2
Harry Potter	J. K. Rowling	4
Hayatın İçinden	Cüneyd Suavi	2
Her Şey Seninle Başlar	Mümin Sekman	2
Hızlı Okuma	Tony Buzan	1
Huzur Sokağı	Şule Yüksel Şenler	2
İki Yıl Okul Tatili	Jules Verne	2
İmamın Manken Kızı	Emine Şenlikoğlu	1
İnce Memet	Yaşar Kemal	1
İnsan Ne İle Yaşar?	Lev N. Tolstoy	2
İşgal ve Direniş	Hulki Cevizoğlu	3
Kadın Budalası	Dostoyevski	1
Kale Değil Ki Kuşatılsın Yüreğim	Ömer Öneren	1
Karabibik	Nabizade Nazım	2
Kavak Yelleri	Reşat Nuri Güntekin	1
Kavgam	Adolf Hitler	1
Kayıp Dünya	Sir Arthur Conan Doyle	1
Kendini Arayan Adam	Halit Ertuğrul	4
Kırmızı Eğrelti Otunun Büyüdüğü Yer	Wilson Rawls	1
Kiralık Konak	Yakup Kadri Karaosmanoğlu	2
Konuk Değil Baş Belası	Christine Nöstlinger	2
Kumarbaz	Dostoyevski	4
Kurtuluş Savaşı ve Atatürk	M. Orhan Bayrak	1
Küçük Ağa	Tarık Buğra	3
Küçük Kemancı	Eleanor H. Porter	1
Küçük Prens	Antoine de Saint Exupery	2
Kükreyen Mağara	Dean Koontz	1

Ladesçi	Üstün Dökmen	1
Lanetli Göl	George Sand	2
Leyla'nın Evi	Zülfü Livaneli	1
Maden Savaşları	Doğan Aydal	1
Mavi Benekli Sardalya	Yılmaz Elmas	1
Mavi Saçlı Kız	Burçak Çerezcioğlu	3
Medine Müdafaası / Çöl Kaplanı Fahrettin Paşa	İsmail Bilgin	2
Meğer Annem Haklıymış	Zeki Kayahan Coşkun	2
Menderes'in Develeri	Yılmaz Sunucu	1
Mesnevi'den Seçme Hikâyeler	Mevlana	1
Metal Fırtına	Burak Turna, Orkun Uçar	5
Mış Gibi Yaşamlar	Doğan Cüceloğlu	1
Mo'nun Gizemi	Gülten Dayıoğlu	2
Mutlu Olma Sanatı	Alain	1
Mutlu Prens	Oscar Wilde	1
Ne Yapsa Yeridir	Bridie Clark	1
Nutuk	Mustafa Kemal Atatürk	5
Otuz Beş Yaş	Cahit Sıtkı Tarancı	1
Öğrenciler ve Öğretmenler İçin NLP	Engin Yılmaz	1
Ölü Canlar	N. V. Gogol	1
Ölümsüz Aile	Natalie Babbitt	1
Pandora	Anne Rice	1
Perili Köşk	Ömer Seyfettin	3
Pinokyo	Carlo Collodi	1
Prens ve Dilenci	Mark Twain	1
Robenson Crusoe	Daniel Defoe	1
Robin Hood	Howard Pyle	1
Romeo ve Juliet	William Shakespeare	2
Rommel/Çöl Tilkisi	Paul Carell	1
Ruhsal Zeka (SQ)	Muhammed Bozdağ	1
Safahat	Mehmet Akif Ersoy	3
Sarıkamış / Beyaz Hüzün	İsmail Bilgin	3
Sefiller	Victor Hugo	10
Sergüzeşt	Samipaşazade Sezai	1
Sevdalar Sözde Kaldı	Ahmet Günbay Yıldız	2

Sevgi Öğretmenden Anılar	Rahime Altınok	1
Sevgi ve Şefkat Öyküleri	Murat Çiftkaya	1
Sevgiden Öte Sürekli Ölüm	Adem Tok	1
Seyahatname	Evliya Çelebi	1
Sinekli Bakkal	Halide Edip Adıvar	1
Sis	Stephen King	1
Siz Adamı Ölmekten Güldürürsünüz	Mine Sota	1
Sokak Çalgıcısı	Paul Berna	1
Sokak Kızı	Panait Istrati	1
Sokrates'in Savunması	Sokrates	1
Sol Ayağım	Christy Brown	2
Son Kuşlar	Sait Faik Abasıyanık	1
Söz Meclisten İçer	Uğur Mumcu	1
Suç ve Ceza	Dostoyevski	8
Suna'nın Serçeleri	Gülten Dayıoğlu	1
Süleyman'ın Hazineleri	H. Rider Haggard	1
Süper Gazeteciler	Aytül Akal	1
Şafak'tan	Şafak Karaali	1
Şeker Portakalı	Jose Mauro De Vasconcelos	1
Şeytanın Sağ Eli	John Saul	1
Şu Çılgın Türkler	Turgut Özakman	5
Teşkilat	Selman Kayabaşı	3
Titanik	Karen A. Bale – Kathleen Duey	1
Tom Sawyer	Mark Twain	2
Truva	Lindsay Clarke	1
Tuna'dan Uçan Kuş	Gülten Dayıoğlu	1
Türk İkizleri	Cahit Uçuk	1
Uyumak İsteyen Çocuk	Michel Brule	1
Üç Hikâye	Gustave Flaubert	1
Üç Ölüm	Lev N. Tolstoy	1
Üç Silahşörler	Alexandre Dumas	2
Vadideki Zambak	H. de Balzac	1
Vatan Yahut Silistre	Namık Kemal	1
Yaprak Dökümü	Reşat Nuri Güntekin	10
Yaramaz Kızlar Üçüncü Sınıfta	Enid Blyton	1
Yaş On Yedi	İpek Ongun	2

Yaşama Yerleşmek	Üstün Dökmen	1
Yaz Sıcağında	Perihan Karayel	1
Yer Altından Notlar	Dostoyevski	1
Yeşil Kiraz	Gülten Dayıoğlu	1
Yokuşa Doğru	Suut Kemal Yetkin	1
Yüksek Ökçeler	Ömer Seyfettin	1
Yüreğim Seni Çok Sevdi	Canan Tan	1
Yüreğinin Götürdüğü Yere Git	Susanna Tamaro	1
Yürekdede ile Padişah	Cahit Zarifoğlu	1
Yüzüklerin Efendisi	Tolkien	1

Tablo 3.3.60'taki araştırmaya katılan öğrencilerin son okudukları kitaplar incelendiğinde listede yer alan kitapların büyük oranda en çok beğenilen ve beğenilmeyen eserler listesindeki kitaplarla aynı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin muhtemelen hafızalarında daha taze bir yer tuttuğu için son okudukları/okumakta oldukları kitapları beğendikleri ya da beğenmedikleri kitap sıralamasına aldıklarını düşünmek mümkündür. Benzer bir durum Creel'in (2007, s. 47) 11-14 yaş arası 127 öğrencinin okuma ilgilerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada da görülmektedir. Bu araştırmada favori gösterilen yayın ile son okunan kitaplar yaklaşık dörtte birlik bir oranla (%27) örtüşmektedir. Ayrıca listede klasik eserler kadar popüler kitaplar da görülmektedir. Şahiner'in (2005, s.36-37) araştırmasında da son okunan kitaplar içinde popüler kitaplar önemli bir yer tutmaktadır.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap seçimlerinde başta ailesi ve öğretmenleri olmak üzere çevresindekilerin etkili olduğu bilinmektedir. Bu etkiye ilişkin bulgular Tablo 3.3.19'da da görülmektedir. Bu etkiyi bir kez daha değerlendirebilmek için öğrencilere son olarak okudukları/okumakta oldukları kitapları seçerken nelere dikkat ettikleri sorulmuştur. Öğrencilerin, açık uçlu olarak yöneltilen bu soruya cevap verme oranları Tablo 3.3.61'de gösterilmiştir:

Tablo 3.3.61: Öğrencilerin En Son Okudukları/Okumakta Oldukları Kitapları Seçme Yöntemlerine İlişkin Cevap Verme Oranları

	f	Yüzde
Cevap Vermeyenler	127	32.6
Cevap Verenler	263	67.4
TOPLAM	390	100.0

Tablo 3.3.61'de de görüldüğü gibi öğrencilerin üçte ikisi (%67.4) son olarak okudukları/okumakta oldukları kitapları seçmelerini etkileyen faktörler hakkındaki soruya cevap vermiştir. Bu soruya cevap verme oranlarının cinsiyete göre farklılaşma oranları Tablo 3.3.62'dedir:

Tablo 3.3.62: Öğrencilerin Cinsiyete Göre En Son Okudukları/Okumakta Oldukları Kitapları Seçme Yöntemlerine İlişkin Cevap Verme Oranları

			Cevap Durumu		TOPLAM
			Cevap Vermeyenler	Cevap Verenler	
Cinsiyet	**Kız**	**N**	50	151	201
		%	24.9	75.1	100.0
	Erkek	**N**	77	112	189
		%	40.7	59.3	100.0
Toplam		**N**	127	263	390
		%	32.6	67.4	100.0

Son olarak okunan/okunmakta olan kitapların seçiminde dikkat edilen unsurlarla ilgili yöneltilen soruya kız öğrencilerin dörtte üçlük (%75.1) bir oranla cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Bu oran erkek öğrencilerde yaklaşık beşte üç (%59.3) seviyesindedir. Yöneltilen soruya cevap vermeme oranlarında erkeklerin beşte ikilik (%40.7) bir orana sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuçlar, kız öğrencilerin kitap seçme ve etkenlerin farkında olma bilinçlerinin de erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin kitap seçimlerindeki etkenlerle ilgili bilinç düzeylerini belirlemek ve bu etkenleri tespit etmek amacıyla yöneltilen soruya farklı

sosyoekonomik çevredeki öğrencilerin cevap verme oranlarında büyük farklılıklar görülmemektedir:

Tablo 3.3.63: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre En Son Okudukları/Okumakta Oldukları Kitapları Seçme Yöntemlerine İlişkin Cevap Verme Oranları

			Cevap Durumu		TOPLAM
			Cevap Vermeyenler	Cevap Verenler	
SED	**Üst**	**N**	37	93	130
		%	28.5	71.5	100.0
	Orta	**N**	39	91	130
		%	30.0	70.0	100.0
	Alt	**N**	51	79	130
		%	39.2	60.8	100.0
Toplam		**N**	127	263	390
		%	32.6	67.4	100.0

Tablo 3.3.63'te bulunan değerlere göre farklı sosyoekonomik çevrelerde bulunan öğrencilerin soruya cevap verme oranlarında önemli farklılıklar bulunmamaktadır. Üst ve orta sosyoekonomik çevrelerde bulunan öğrencilerin cevap verme oranları birbirine yakındır. Bu oran alt sosyoekonomik çevre öğrencilerinde düşse de (%60.8) farkın büyük olmadığını belirtmek gerekir. Bu doğrultuda soruya cevap vermeyen öğrenci sayısı alt sosyoekonomik çevrede (%39.2) üst ve orta sosyoekonomik çevreden daha fazladır.

Öğrencilerin cevapları ana başlıklarla gruplandığında en çok dörtte birlik bir oranla (68 öğrenci) arkadaşlarının tavsiyeleri üzerine kitabı seçtiklerini belirttikleri görülmüştür. Benzer orandaki öğrenci grubunun ise kitap seçiminde bireysel tercihler öne çıkmıştır. Öğrencilerin kitap seçimine ilişkin açıklamaları Tablo 3.3.64'te öğrenci sayılarıyla birlikte verilmiştir:

Tablo 3.3.64: Öğrencilerin Son Okudukları Kitabı Seçme Sebepleri

YAPILAN AÇIKLAMA	f
Kitabı arkadaşlarımın tavsiyesi üzerine okudum.	75
Kitabın konusunu inceleyerek kendim seçtim.	68
Kitabı ailemin (anne, baba ve kardeş) ve akrabalarımın tavsiyesiyle seçtim.	34
Kitabı evdeki kitaplıkta görerek aldım.	19
Kitabın yazarına dikkat ederek seçtim.	13
Kitabın dış görüntüsü ilgimi çekti.	9
Kitabın ünlü ve klasik olması seçimimi etkiledi.	9
Kitabı öğretmenimin tavsiyesiyle seçtim.	9
Kitabı daha önce okuduğum bir kitabın devamı olduğu için seçtim.	7
Kitabın ismi dikkatimi çekti.	6
Öğretmenim ödev olarak verdiği için seçtim.	4
Kitap hediye edildiği için okudum.	4
Kitabın türü tiyatro olduğu için seçtim.	2
Kitabın filmini izledikten sonra okumaya karar verdim.	2
Kitapçının önerisiyle aldım.	1
MEB 100 Temel Eser listesinde olduğu için seçtim.	1
TOPLAM	263

Öğrencilerin son olarak okudukları/okumakta oldukları kitapları seçmelerinde öğretmen, aile, akrabalar ve arkadaşların tavsiyelerine önem verdikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında kitabın içerik ya da teknik özellikleri de öğrencilerin kimsenin etkisinde kalmadan kitabı seçmelerinde etkili olmuştur. Tablo 3.3.64'te görülen okuma tercihlerinde çevre faktörünün etkisi Tablo 3.3.19 ile de örtüşmektedir.

Okuma alışkanlığının kazanılmasında çevrenin etkisi özellikle okunacak eserlerin seçiminde ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda, eğitim süreci içinde öğrencilerin yönlendirilmesinde önemli etkileri bulunan başta öğretmenler olmak üzere bütün bir eğitim sisteminin okuma alışkanlığının kazanılmasında önemli etki ve katkısının olacağı açıktır. İlköğretim seviyesindeki öğrencilerin okuma kültürünün temelini oluşturabilmek adına başlatılan 100 Temel Eser çalışmasının da okuma alışkanlığının kazanılmasında bir hareket noktası olabileceği düşünülebilir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen Türk ve yabancı eserler -öncelikle

klasikleşmiş sayılabilecek eserler arasından seçilmesi- bu temel okuma kültürünün oluşturulması için önemlidir. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve ilgilerini tespit ederken 100 Temel Eserin bunu ne oranda etkilediğini belirleyebilmek için öğrencilere bazı sorular yönetilmiştir. Öncelikle öğrencilere Millî Eğitim Bakanlığının okunması için tavsiye ettiği "100 Temel Eser"i okuyup okumadıkları sorulmuştur:

Tablo 3.3.65: Öğrencilerin "100 Temel Eser"i Okuma Oranları

	f	Yüzde
Evet okuyorum.	205	52.6
Hayır okumuyorum.	176	45.1
Cevap vermeyenler	9	2.3
TOPLAM	390	100.0

Tablo 3.3.65'teki sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin yarıdan biraz fazla bir oranla (%52.6) kitap seçimlerinde 100 Temel Eseri de dikkate aldıkları ve okudukları anlaşılmaktadır. Ancak öğrencilerin yarıya yakın bir oranının da bu listeyi dikkate almadığı görülmektedir. Araştırmanın uygulama sürecinde sınıf içinde yapılan gözlemlerde, bu soruya olumsuz cevap veren öğrencilerin büyük çoğunlukla bu listeden haberdar olmadıkları ve "100 Temel Eser" ile neyin kastedildiğini anlamadıkları görülmüştür. Ayrıca öğrenciler, dağıtılan anket kâğıtlarına da "hatırlamadıkları", "okumadıkları" ve "okudukları kitapların 100 Temel Eser içinde olup olmadığını bilmedikleri" şeklinde notlar düşmüşlerdir. Bu durum yeni olan uygulamanın öğrenciler arasında henüz bilinirlik seviyesinin yüksek olmadığını da göstermektedir.

Millî Eğitim Bakanlığınca belirlenen "100 Temel Eser"in okunma oranlarında kız ve erkek öğrenciler arasında büyük farklılıklar bulunmamaktadır:

Tablo 3.3.66: Öğrencilerin Cinsiyete Göre "100 Temel Eser"i Okuma Oranları

			Cevap			TOPLAM
			Cevap Vermeyenler	Evet Okuyorum	Hayır Okumuyorum	
Cinsiyet	**Kız**	**N**	2	110	89	201
		%	1.0	54.7	44.3	100.0
	Erkek	**N**	7	95	87	189
		%	3.7	50.3	46.0	100.0
Toplam		**N**	9	205	176	390
		%	2.3	52.6	45.1	100.0

Elde edilen bulgulara göre 100 Temel Eserin ilköğretim 8. sınıf öğrencileri arasında okunma oranı erkek öğrencilerde %50.3 düzeyindedir. Bu oran kız öğrencilerde biraz daha fazladır (%54.7). Cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin 100 Temel Eseri okuma oranları erkek öğrencilere oranla daha yüksek olsa da belirgin bir fark bulunmamaktadır.

"100 Temel Eser"in ilköğretim 8. sınıf öğrencileri arasında okunma oranlarında sosyoekonomik çevre farklılığının etkisi Tablo 3.3.67'de gösterilmiştir:

Tablo 3.3.67: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre "100 Temel Eser"i Okuma Oranları

			Cevap			TOPLAM
			Cevap Vermeyenler	Evet Okuyorum	Hayır Okumuyorum	
SED	**Üst**	**N**	4	59	67	130
		%	3.1	45.4	51.5	100.0
	Orta	**N**	1	77	52	130
		%	.8	59.2	40.0	100.0
	Alt	**N**	4	69	57	130
		%	3.1	53.1	43.8	100.0
Toplam		**N**	9	205	176	390
		%	2.3	52.6	45.1	100.0

Tablo 3.3.67 sonuçlarına göre bulunulan sosyoekonomik çevreye göre "100 Temel Eser"in okunma oranları artış göstermemektedir. Millî Eğitim Bakanlığının belirlediği listedeki eserleri okuduğunu söyleyen öğrenciler en yüksek oranda (%59.2) orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerdir. Bunu sırasıyla alt (%53.1) ve üst (%45.4) sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler izlemiştir. Yine bu eserleri okumadığını söyleyen öğrenciler içinde en yüksek oran (%51.5) üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilere aittir. Öğrencilerin 100 Temel Eser içinde bulunan eserleri okuma oranları başta öğretmenler olmak üzere yakın çevrede bulunanların yönlendirmeleriyle yakından ilgilidir. Bu listenin ve listede bulunan eserlerin bilinçli bir yönlendirmeyle okutulması oranları da olumlu yönde etkileyecektir. Başta sınıf kitaplıkları olmak üzere öğrencilerin bu kitaplara rahatça ulaşmalarının sağlanması ve ailelerin kitap alımlarında önceliğin bu eserlere vermeleri yönünde bilinçlendirilmesi de okuma oranlarını olumlu yönde etkileyecektir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin 100 Temel Eser listesinde tavsiye edilen esere ilişkin okuma ilgilerini ölçebilmek amacıyla, bu eserler içinde okuyup beğendikleri üç eserin ismini yazmaları istenmiştir. Ancak öğrenciler büyük bir oranda bu soruya cevap vermemiştir:

Tablo 3.3.68: Öğrencilerin 100 Temel Eser İçinde En Çok Beğendikleri Üç Eser Sorusuna Cevap Verme Oranları

	f	Yüzde
Soruya Cevap Vermeyenler	292	74.9
Tek Eser İsmi Yazanlar	50	12.8
İki Eser İsmi Yazanlar	33	8.5
Üç Eser İsmi Yazanlar	15	3.8
TOPLAM	390	100.0

Tablo 3.3.68'de görüldüğü gibi öğrencilerin dörtte üçü (%74.9) bu soruya cevap vermemiştir. Öğrencilerin yarıdan fazlası bir önceki soruda 100 Temel Eser içinden seçerek kitap okuduklarını söylemelerine rağmen (Tablo 4.3.65) soruya cevap verenlerin oranı sadece dörtte bir düzeyindedir. Cevap verenler öğrencilerin de

büyük çoğunluğu tek bir eser ismi yazabilmiştir (%12.8). Soruya cevap verenler içinde üç eser ismi yazabilen öğrenci oranı %3.8'dir.

100 Temel Eser içinde beğenilen eserlere yönelik olarak hazırlanan soruya cinsiyete göre cevap verme oranları Tablo 3.3.69'da gösterilmiştir:

Tablo 3.3.69: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre 100 Temel Eser'de En Çok Beğendikleri Üç Eser Sorusuna Cevap Verme Oranları

			Cevap Durumu				TOPLAM
			Soruya Cevap Vermeyenler	Tek Eser Adı Yazanlar	İki Eser Adı Yazanlar	Üç Eser Adı Yazanlar	
Cinsiyet	**Kız**	**N**	146	34	15	6	201
		%	72.6	16.9	7.5	3.0	100.0
	Erkek	**N**	146	16	18	9	189
		%	77.2	8.5	9.5	4.8	100.0
Toplam		**N**	292	50	33	15	390
		%	74.9	12.8	8.5	3.8	100.0

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin 100 Temel Eser içinde beğendikleri eserlere ilişkin verdikleri cevaplarda, cinsiyete göre farklılıklar görülmektedir. Yöneltilen soruya üç eser ismi yazarak cevap veren öğrencilerin sayısı az olsa da erkek öğrencilerin oranı (%4.8) kız öğrencilerin oranından (%3.0) yüksektir. Soruya iki eser ismi yazarak cevap veren öğrencilerde de erkek öğrencilerin oran fazlalığı (%9.5) görülmektedir. Ancak buradaki oran farklılıklarının çok yüksek olmadığını belirtmek gerekir. Bu soruya cevap veren öğrencilerin büyük bölümü tek eser ismi yazmıştır. Burada ise kız öğrencilerin oranı (%16.9) erkek öğrencilerin oranından (%8.5) yüksektir. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde farklılıklar görülse de kız ve erkek öğrencilerin 100 Temel Eser konusundaki farkındalık düzeylerinin çok yüksek olmadığını ve okudukları eser sayısının az olduğunu belirtmek gerekir.

100 Temel Eser içinde beğenilerek okunan eserlere ilişkin cevap verme oranlarında sosyoekonomik çevreye göre farklılıklar Tablo 3.3.70'de gösterilmiştir:

Tablo 3.3.70: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre 100 Temel Eserde En Çok Beğendikleri Üç Eser Sorusuna Cevap Verme Oranları

			Cevap Durumu				TOPLAM
			Soruya Cevap Vermeyenler	Tek Eser Adı Yazanlar	İki Eser Adı Yazanlar	Üç Eser Adı Yazanlar	
SED	**Üst**	**N**	95	21	11	3	130
		%	73.1	16.2	8.5	2.3	100.0
	Orta	**N**	91	9	18	12	130
		%	70.0	6.9	13.8	9.2	100.0
	Alt	**N**	106	20	4	0	130
		%	81.5	15.4	3.1	.0	100.0
Toplam		**N**	292	50	33	15	390
		%	74.9	12.8	8.5	3.8	100.0

Tablo 3.3.70 sonuçlarına göre 100 Temel Eser içinden en beğenilen üç eser ismine verilen cevaplarda, sosyoekonomik çevreye göre bir değerlendirme yapıldığında tam cevap verenler içinde en yüksek oranın orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerde (%9.2) olduğu anlaşılmaktadır. Soruya alt sosyoekonomik çevrede bulunan hiçbir öğrenci tam cevap vermemiştir. Soruya iki eser ismi yazarak cevap verme oranlarında orta sosyoekonomik çevre öğrencilerini (%13.8), üst (%8.5) ve alt (%3.1) sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler izlemiştir. Bu durum 100 Temel Eserin okunma oranının orta sosyoekonomik çevrede daha yüksek olduğunu göstermektedir. Sonuçları, orta sosyoekonomik çevredeki öğrencilerin kısmi olarak daha bilinçli yönlendirilmeleri ile açıklamak mümkündür.

100 Temel Eser içinde en çok beğendikleri eser sorusuna cevap veren öğrencilerin beğendiklerini ifade ettikleri eserler, eserlerin tercih sırası ve kaç kişi tarafından tercih edildiği Tablo 3.3.71'de gösterilmiştir:

Tablo 3.3.71: Öğrencilerin 100 Temel Eser İçinde En Çok Beğendikleri Eserler

ESERİN		1. SIRA	2. SIRA	3. SIRA	TOPLAM ÖĞRENCİ SAYISI
ADI	YAZARI				
80 Günde Devr-i Âlem	Jules Verne	5	3	-	8
Andersen Masalları	H. C. Andersen	-	1	-	1
Yalnız Efe	Ömer Seyfettin	6	3	1	10
Çalıkuşu	Reşat Nuri Güntekin	5	2	-	7
Çocuk Kalbi	Edmondo de Amicis	8	3	2	13
Dede Korkut Hikâyeleri		6	2	-	8
Dokuzuncu Hariciye Koğuşu	Peyami Safa	2	1	1	4
Don Kişot	Miguel de Cervantes	5	1	1	7
Ezop Masalları		1	-	-	1
Gülistan	Sâdî	-	1	-	1
Gülliver'in Seyahatleri	Jonathan Swift	2	1	2	5
Gün Olur Asra Bedel	Cengiz Aytmatov	-	1	-	1
Heidi	Johanna Spyri	1	1	1	3
İntibah	Namık Kemal	-	3	-	3
Kelile ve Dimne	Beydeba	1	2	-	3
Küçük Prens	Antoine de Saint Exupery	1	-	-	1
Mesnevi'den Seçme Hikâyeler	Mevlana	3	1	1	5
Nasrettin Hoca Fıkraları		19	7	1	27
Nutuk	Mustafa Kemal Atatürk	3	1	-	4
Oliver Twist	Charles Dickens	-	1	-	1
Ölü Canlar	N. V. Gogol	1	-	-	1
Pinokyo	Carlo Collodi	7	2	1	10
Polyanna	Eleanor H. Porter	6	2	1	9
Robenson Crusoe	Daniel Defoe	1	-	1	2
Sefiller	Victor Hugo	3	3	1	7
Sinekli Bakkal	Halide Edip Adıvar	1	-	-	1
Suç ve Ceza	Dostoyevski	3	-	1	4
Tom Sawyer	Mark Twain	3	1	-	4
Türk Masalları		1	1	-	2
Vadideki Zambak	H. de Balzac	-	1	-	1
Vatan Yahut Silistre	Namık Kemal	2	3	-	5
Yaprak Dökümü	Reşat Nuri Güntekin	2	2	-	4

Tablo 3.3.71'de de görüldüğü gibi öğrenciler bu soruya istenen seviyede cevap verememiştir. Ayrıca isimleri yazılan eserler içinde Çalıkuşu, Çocuk Kalbi, Dokuzuncu Hariciye Koğuşu, Don Kişot, Gülistan, Gün Olur Asra Bedel, İntibah, Kelile ve Dimne, Nutuk, Ölü Canlar, Robenson Crusoe, Sefiller, Sinekli Bakkal, Suç ve Ceza, Vadideki Zambak ve Yaprak Dökümü gibi ilköğretim okulları için hazırlanan 100 Temel Eser içinde isimleri bulunmayan eserler de görülmektedir. Listedeki eserlerin yarısının bu listede bulunmaması öğrencilerin 100 Temel Eser listesi hakkında tam bilgi sahibi olmadıklarını da göstermektedir. Ancak listenin bütününün ezberde tutulmayacağı düşünüldüğünde bu durum olağan karşılanabilir.

Öğrencilerin beğenileri doğrultusunda sorulan sorunun olumsuz şekli yani 100 Temel Eser içinde beğenmedikleri eserlere ilişkin yöneltilen soruya verilen cevap oranı ise daha da düşüktür. Araştırmaya katılan öğrencilerin ilköğretim okulları için belirlenen 100 Temel Eser içinde beğenmedikleri üç eserin ismini yazmaları yönündeki soruya cevap verme yüzdeleri Tablo 3.3.72'de gösterilmiştir:

Tablo 3.3.72: Öğrencilerin 100 Temel Eser Listesinde Hiç Beğenmedikleri Üç Eser Sorusuna Cevap Verme Oranları

	f	Yüzde
Soruya Cevap Vermeyenler	346	88.7
Tek Eser İsmi Yazanlar	37	9.5
İki Eser İsmi Yazanlar	6	1.5
Üç Eser İsmi Yazanlar	1	.3
TOPLAM	390	100.0

Tablo 3.3.72'de görülen oranlar öğrencilerin büyük bir çoğunlukla (%88.7) soruya cevap vermediğini göstermektedir. Soruya tam cevap veren sadece 1 öğrenci bulunmaktadır. Soruya tam olmasa da cevap veren öğrencilerin toplam sayısı 44'tür (%11.3). Oranlar düşük olsa da soruya cevap veren öğrencilerin cinsiyete göre farklılaşma oranları da değerlendirilmiştir:

Tablo 3.3.73: Öğrencilerin Cinsiyete Göre 100 Temel Eser Listesinde Hiç Beğenmedikleri Üç Eser Sorusuna Cevap Verme Oranları

			Cevap Durumu				TOPLAM
			Soruya Cevap Vermeyenler	Tek Eser Adı Yazanlar	İki Eser Adı Yazanlar	Üç Eser Adı Yazanlar	
Cinsiyet	**Kız**	**N**	172	23	5	1	201
		%	85.6	11.4	2.5	.5	100.0
	Erkek	**N**	174	14	1	0	189
		%	92.1	7.4	.5	.0	100.0
Toplam		**N**	346	37	6	1	390
		%	88.7	9.5	1.5	.3	100.0

Tablo 3.3.73'teki sonuçlardan da anlaşılacağı üzere bu soruya cevap verme oranlarında da kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha yüksek bir yüzdeye sahiptir. Soruya üç eser ismi yazarak tam cevap veren tek öğrenci de kızdır. İki ve tek eser ismi yazan öğrencilerde de kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha fazladır. 100 Temel Eser içinde beğenilmeyen eserlere ilişkin yöneltilen soruya verilen cevapların azlığı genelleme yapmayı da güçleştirmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığının belirlediği 100 Temel Eser içinde ilköğretim 8. sınıf öğrencilerince beğenilmeyen eserler sorusuna cevap verme oranlarında sosyoekonomik çevreye göre önemli farklılıklar bulunmamıştır:

Tablo 3.3.74: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre 100 Temel Eserde Hiç Beğenmedikleri Üç Eser Sorusuna Cevap Verme Oranları

			Cevap Durumu				TOPLAM
			Soruya Cevap Vermeyenler	Tek Eser Adı Yazanlar	İki Eser Adı Yazanlar	Üç Eser Adı Yazanlar	
SED	**Üst**	**N**	121	6	3	0	130
		%	93.1	4.6	2.3	.0	100.0
	Orta	**N**	105	21	3	1	130
		%	80.8	16.2	2.3	.8	100.0
	Alt	**N**	120	10	0	0	130
		%	92.3	7.7	.0	.0	100.0
Toplam		**N**	346	37	6	1	390
		%	88.7	9.5	1.5	.3	100.0

Tablo 3.3.74'te görüldüğü gibi soruya cevap veren öğrenciler içinde yoğunluğun orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerde olduğu görülmektedir. Üç eser ismi yazarak soruya tam cevap veren tek öğrenci orta sosyoekonomik çevrededir. Yine tek eser ismi yazan öğrenciler içinde de en yüksek oran (%16.2) bu gruptadır. Ancak daha önce de belirtildiği gibi soruya cevap veren öğrencilerin azlığı bu konuda değerlendirme ve genelleme yapmayı güçleştirmektedir. Öğrencilerin genel anlamda 100 Temel Eser ile ilgili bilgi ve bilinç eksikliği cevaplama oranlarına da yansımıştır.

Sayıları az olsa da ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin, 100 Temel Eser içinde hiç beğenmediklerini belirttikleri eserler Tablo 3.3.75'te gösterilmiştir:

Tablo 3.3.75: Öğrencilerin 100 Temel Eser İçinde Hiç Beğenmedikleri Eserler

ESERİN		1. SIRA	2. SIRA	3. SIRA	TOPLAM ÖĞRENCİ SAYISI
ADI	YAZARI				
80 Günde Devr-i Âlem	Jules Verne	2	-	-	2
Alice Harikalar Diyarında	Lewis Carroll	1	-	-	1
Çalıkuşu	Reşat Nuri Güntekin	1	-	-	1
Çocuk Kalbi	Edmondo de Amicis	4	1	-	5
Dede Korkut Hikâyeleri		2	1	-	3
Devlet	Eflatun	1	-	-	1
Dokuzuncu Hariciye Koğuşu	Peyami Safa	1	-	-	1
Don Kişot	Miguel de Cervantes	2	1	-	3
Ezop Masalları	Ezop	-	1	-	1
Masallar	Grimm Kardeşler	1	-	-	1
Gülliver'in Seyahatleri	Jonathan Swift	1	-	-	1
Küçük Prens	Antoine de Saint Exupery	1	-	-	1
Nasrettin Hoca Fıkraları		2	1	-	3
Pinokyo	Carlo Collodi	3	-	-	3
Polyanna	Eleanor H. Porter	4	1	-	5
Safahat	Mehmet Akif Ersoy	1	-	-	1
Sefiller	Victor Hugo	5	1	-	6
Suç ve Ceza	Dostoyevski	-	1	-	1
Şermin	Tevfik Fikret	1	-	-	1
Tom Sawyer	Mark Twain	1	-	-	1
Üç Silahşörler	Alexandre Dumas	1	-	-	1
Vatan Yahut Silistre	Namık Kemal	3	-	-	3
Yalnız Efe	Ömer Seyfettin	4	-	-	4
Yaprak Dökümü	Reşat Nuri Güntekin	1	-	-	1

Öğrencilerin hiç beğenmediklerini ifade ettikleri yukarıdaki eserler içinde de 100 Temel Eser listesinde bulunmayan eserler görülmektedir. Ancak öğrencilerin bugüne kadar okudukları eserler içinde çok beğendiklerini ya da hiç beğenmediklerini ifade ettikleri eserlerle en son okudukları / okumakta oldukları (Tablo 3.3.51, Tablo 3.3.56 ve Tablo 3.3.60) eserler içinde 100 Temel Eser listesindeki pek çok eser bulunmaktadır. Bu sebeple öğrencilerin 100 Temel Eseri

okumamaktan çok bu eserlerin hangileri olduğu hakkında bilgi eksikliği bulunduğunu söylemek daha doğru olur. Gerek okul ve sınıf kütüphanelerinde, gerekse kitapçılarda 100 Temel Esere dâhil olan kitap sayısındaki artış bu kitaplara okumaya bilinçli olmasa da bir yönelişin olduğunu düşündürmektedir.

Kitap okuma alışkanlığı davranış olarak bir devamlılığı gerektirir. Bu da, okumaya ayrılan zamanın artması ile yakından ilgilidir. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya ayırdıkları zamanı belirleyebilmek için bir haftada okumaya ayırdıkları süre sorulmuş ve sonuçlar Tablo 3.3.76'da gösterilmiştir:

Tablo 3.3.76: Öğrencilerin Bir Haftada Kitap Okumaya Ayırdıkları Süre

	F	Yüzde
1 saatten az	99	25.4
1-2 saat	154	39.5
3-5 saat	82	21.0
6-10 saat	28	7.2
10 saatten fazla	27	6.9
TOPLAM	390	100.0

Öğrencilerin okumak için bir haftada ayırdıkları süre en çok yaklaşık beşte ikilik bir oranla (%39.5) "1-2 saat" aralığındadır. "3-5 saat" süre ayıranların oranı ise %21.0'dır. Süre uzadıkça oranların da düştüğü görülmektedir. Haftada 1 saatten daha az süre ayıran öğrenciler ise yaklaşık dörtte birlik (%25.4) bir düzeydedir. Bu sonuçlar ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin haftalık zaman dilimi esas alındığında okuma için uzun zaman süreleri ayırmadığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin son bir yılda okudukları kitap sayısını büyük bir oranla yetersiz bulmaları (Tablo 3.3.13) ve bunun en önemli sebebi olarak da OKS sınavı ile derslerin yoğunluğunu görmeleri (Tablo 3.3.16) zaman ayırmadaki azlığı açıklamaktadır.

Kitap okumak için bir haftada ayrılan sürenin kız ve erkek öğrenciler arasında farklılık gösterip göstermediği de belirlenmeye çalışılmıştır:

Tablo 3.3.77: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Kitap Okumaya Bir Haftada Ayırdıkları Süre

			Okuma Süresi					TOPLAM
			1 saatten az	1-2 saat	3-5 saat	6-10 saat	10 saatten fazla	
Cinsiyet	**Kız**	**N**	41	82	49	21	8	201
		%	20.4	40.8	24.4	10.4	4.0	100.0
	Erkek	**N**	58	72	33	7	19	189
		%	30.7	38.1	17.5	3.7	10.1	100.0
Toplam		**N**	99	154	82	28	27	390
		%	25.4	39.5	21.0	7.2	6.9	100.0

Tablo 3.3.77 sonuçlarına göre okumak için bir haftada ayrılan en çok zaman dilimi olarak işaretlenen "1-2 saat" süresinde kız (%40.8) ve erkek (%38.1) öğrencilerin birbirine yakın oranlarda oldukları görülmektedir. Kız öğrencilerin oran yüksekliği biraz daha fazladır. Kız öğrencilerin oran yüksekliğini "3-5 saat" ve "6-10 saat" seçeneklerinde de görmek mümkündür. Ayrıca seçenekler içinde en düşük değeri ifade eden "1 saatten az" seçeneğinde erkek öğrenciler yaklaşık üçte birlik bir orana sahipken (%30.7) kız öğrencilerde oran beşte bir (%20.4) düzeyindedir. Bu sonuçlar bu araştırma sonuçlarının genelinde görülen kız öğrencilerin okuma alışkanlıklarının daha yüksek değerlere sahip olmasıyla da örtüşmektedir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilerden oran olarak yüksek olduğu tek seçenek "10 saatten fazla" seçeneğidir. Genel oranlarda en düşük yüzdeye sahip bu seçenekte (%6.9) erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha yüksek bir orana sahiptir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bir haftada kitap okumak için ayırdıkları sürenin bulundukları sosyoekonomik çevreye göre farklılaşma oranları Tablo 3.3.78'de gösterilmiştir:

Tablo 3.3.78: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Kitap Okumaya Bir Haftada Ayırdıkları Süre

			Okuma Süresi					TOPLAM
			1 saatten az	1-2 saat	3-5 saat	6-10 saat	10 saatten fazla	
SED	**Üst**	**N**	38	41	28	8	15	130
		%	29.2	31.5	21.5	6.2	11.5	100.0
	Orta	**N**	24	59	30	13	4	130
		%	18.5	45.4	23.1	10.0	3.1	100.0
	Alt	**N**	37	54	24	7	8	130
		%	28.5	41.5	18.5	5.4	6.2	100.0
Toplam		**N**	99	154	82	28	27	390
		%	25.4	39.5	21.0	7.2	6.9	100.0

Tablo 3.3.78 sonuçlarına göre bir haftada okumak için ayrılan en düşük süreyi gösteren "1 saatten az" seçeneğini alt (%28.5) ve üst (%29.2) sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler yakın oranlarda işaretlemişlerdir. Bu seçeneği en az işaretleyenler, %18.5 ile orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerdir. Seçenekler içinde en yüksek oranda işaretlenen "1-2 saat" seçeneğinde orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler yarıya yakın bir orana (%45.4) sahiptir. Bunu alt (%41.5) ve üst (%31.5) sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler izlemiştir. Sürenin arttığı "3-5 saat" ve "6-10 saat" seçeneklerinde orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler daha yüksek oranlara (% 23.1 ve %10.0) sahiptir. Bu durum orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin bir haftada okumak için ayırdıkları sürenin diğer sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerden daha fazla olduğunu göstermektedir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya ilgi duydukları metin türlerini belirleyebilmek için de sorular yöneltilmiştir. Okuma ilgisi başta okuduğunu anlama olmak üzere okuma süreciyle yakından ilgilidir (Alexander ve Jetton, 2000, s.297-298). Okuduğunu anlama becerisinin kavramsal düzeyde zenginleşmesi ve artması metne duyulan ilgiyle de orantılıdır (Guthrie ve Wigfield, 1999, s.201). Öğrencilerin ilgi duydukları metin türünü belirleyebilmek için bilgilendirici, öyküleyici ve şiir

türündeki metinlerden hangisine daha çok ilgi duydukları tespit edilmeye çalışılmıştır:

Tablo 3.3.79: Öğrencilerin Okumaya İlgi Duydukları Metin Türleri

	F	Yüzde
Bilgilendirici Metinler	166	42.6
Öyküleyici Metinler	164	42.1
Şiir	60	15.4
TOPLAM	390	100.0

Tablo 3.3.79'da da görüldüğü gibi ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metinleri okumayı tercih oranları birbirine çok yakındır. Öğrencilerin yaklaşık beşte ikisi bilgilendirici metinleri (%42.6), yine yaklaşık beşte ikisi (%42.1) öyküleyici metinleri okumayı tercih etmektedir. Şiir türündeki eserleri okumayı tercih edenlerin oranı ise %15.4'tür. Metinlerin genel tasnifinde bilgilendirici ve öyküleyici metinler üst başlıkları kullanılmaktadır. Öğrenci tercihlerinde de bu türler arasında yaklaşık olarak birbirine eşit değerler ortaya çıkmıştır. Bu durum her iki türün de okunmak için önemli oranda tercih edildiğini göstermektedir.

Metinlerin yapı özellikleri de öğrencilerin okuma tercihlerini etkileyebilmektedir. Edmunds ve Bauserman'ın (2006, s.417) ilköğretim 4. sınıflar üzerinde gerçekleştirdikleri araştırma sonuçlarına göre öğrenciler, bilgilendirici ve öyküleyici metinleri tercih ederken öncelikle kişisel ilgilerinden hareket etmektedirler. Ayrıca, bilgi edinme ihtiyacı içinde olan öğrenciler çoğunlukla bilgilendirici metinleri tercih ettiklerini belirtirken içerik, çekici tasarım özellikleri, heyecan unsuru ve eğlence gibi niteliklerin de kendilerini öyküleyici metinlere yönlendirdiğini belirtmektedirler.

Farklı metin türlerini okuma tercihinde, cinsiyete göre bir farklılaşma olup olmadığı da belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçlar Tablo 3.3.80'de gösterilmiştir:

Tablo 3.3.80: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Okumaya İlgi Duydukları Metin Türleri

			Okuma Tercihi			TOPLAM
			Bilgilendirici Metinler	Öyküleyici Metinler	Şiir	
Cinsiyet	**Kız**	**N**	69	94	38	201
		%	34.3	46.8	18.9	100.0
	Erkek	**N**	97	70	22	189
		%	51.3	37.0	11.6	100.0
Toplam		**N**	166	164	60	390
		%	42.6	42.1	15.4	100.0

Tablo 3.3.80 sonuçlarına göre öğrencilerin cinsiyete göre okuma tercihlerinde birbirine yakın oranlara sahip olan bilgilendirici ve öyküleyici metin türleri arasında belirleyici farklılıklar bulunmaktadır. Erkek öğrencilerin yarıdan fazlasının (%51.3) okuma tercihlerinde bilgilendirici metinleri tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Oran kız öğrencilerde üçte bir (%34.3) düzeyindedir. Öyküleyici metinleri tercihte ise kız öğrencilerin oranı yarıya yakınken (%46.8) erkek öğrencilerin oranı üçte birden biraz fazladır (%37.0). Şiir türünü tercihte de kız öğrencilerin oran fazlalığı (%18.9) görülmektedir. Sonuçlar erkek öğrencilerin okuma tercihlerinde çoğunlukla bilgi edinmeyi öne çıkardıklarını gösterir niteliktedir.

Metin tercihinde içinde bulunulan sosyoekonomik çevre farklılıklarının etkisi de belirlenmeye çalışılmıştır:

Tablo 3.3.80: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Okumaya İlgi Duydukları Metin Türleri

			Okuma Tercihi			TOPLAM
			Bilgilendirici Metinler	Öyküleyici Metinler	Şiir	
SED	**Üst**	**N**	40	71	19	130
		%	30.8	54.6	14.6	100.0
	Orta	**N**	64	54	12	130
		%	49.2	41.5	9.2	100.0
	Alt	**N**	62	39	29	130
		%	47.7	30.0	22.3	100.0
Toplam		**N**	166	164	60	390
		%	42.6	42.1	15.4	100.0

Tablo 3.3.80 sonuçlarına göre üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler yarıdan fazla bir oranla (%54.6) öyküleyici metinleri tercih etmektedirler. Ayrıca öyküleyici metinleri en çok tercih eden grup da üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerdir. Orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler ise yarıya yakın bir oranla (%49.2) bilgilendirici metinleri okumayı tercih etmektedirler. Bunu yaklaşık beşte ikilik bir oranla (%41.5) öyküleyici metin tercihi izlemektedir. Gruplar içinde bilgilendirici metin tercihinde en yüksek oran da orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerdedir. Alt sosyoekonomik grupta bulunan öğrencilerin de okuma tercihlerinde öncelik yarıya yakın bir oranla (%47.7) bilgilendirici metinlerdedir. Bunu yaklaşık üçte birlik oranla (%30.0) öyküleyici metinler izlemiştir. Alt sosyoekonomik grup için şiir türündeki metinler de yaklaşık dörtte birlik oranla (%22.3) tercih edilen bir diğer önemli metin türüdür. Şiir türü en çok alt sosyoekonomik grup öğrencileri tarafından tercih edilmiştir. Sonuçlar genel olarak incelendiğinde orta ve alt sosyoekonomik grupta bulunan öğrencilerin okuma önceliklerinin bilgi edinmeye dayalı olduğu söylenebilir. Üst sosyoekonomik grupta bulunan öğrencilerse okumayı kısmen daha eğlenceli bir faaliyet olarak görmekte ve öyküleyici metinleri tercih etmektedirler.

Öğrencilerin farklı edebî ve bilimsel eser türlerini okuma oranlarıyla ilgili soruya verdikleri cevaplara ilişkin bulgular Tablo 3.3.42'de verilmiştir. Bu türlerin

okunma sıklıklarını belirlemeye yönelik olarak sorulan bir diğer soruda ise öğrencilerin okuma ilgileri zaman sıklığı ile ölçülmüş ve sonuçlar Tablo 3.3.81'de gösterilmiştir:

Tablo 3.3.81: Öğrencilerin Farklı Metin Türlerini Okuma Sıklıkları

	OKUMA SIKLIĞI								TOPLAM	
	Sık Sık		Bazen		Nadiren		Hemen Hemen Hiç			
	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Roman-Hikâye	249	63.8	98	25.1	16	4.1	27	6.9	390	100.0
Şiir	92	23.6	129	33.1	85	21.8	84	21.5	390	100.0
Tiyatro	38	9.7	89	22.8	104	26.7	159	40.8	390	100.0
Biyografi-Otobiyografi	39	10.0	83	21.3	104	26.7	164	42.1	390	100.0
Çizgi Roman	85	21.8	95	24.4	89	22.8	121	31.0	390	100.0
Kişisel Gelişim Kitapları	77	19.7	92	23.6	96	24.6	125	32.1	390	100.0
Fen-Teknik Kitapları	65	16.7	100	25.6	98	25.1	127	32.6	390	100.0
Sosyal Bilimlerle İlgili Araştırma Kitapları	63	16.2	107	27.4	90	23.1	130	33.3	390	100.0

Tablo 3.3.81 sonuçları incelendiğinde "sık sık" düzeyi ile okunma sıklığı en yüksek olan türler sırasıyla roman-hikâye (%63.8), şiir (%23.6), çizgi roman (%21.8), kişisel gelişim kitapları (%19.7), fen-teknik kitaplar (%16.7) ve sosyal bilimlerle ilgili araştırma (%16.2) kitaplarıdır. "Hemen hemen hiç" düzeyi ile okuma sıklığı en düşük türler ise sırasıyla biyografi-otobiyografi (%42.1), tiyatro (%40.8), sosyal bilimlerle ilgili araştırma kitapları (%33.3), fen-teknik kitaplar (%32.6) ve kişisel gelişim kitaplarıdır (%32.1). Türlerin okunma sıklığı ters yönde azalmakta veya artmaktadır. Ancak şiir ve çizgi roman türlerinin okunma sıklıkları her tercihte diğer türlere göre birbirine daha yakındır. Bu da her iki türün okuyucu niteliğinin diğer türlere oranla daha farklı olmasıyla açıklanabilir. Buradaki sonuçlar Tablo 3.3.42'de gösterilen türlerin tercih edilme düzeyleriyle de uygunluk göstermektedir.

Öğrencilerin ilgi duydukları türleri okuma sıklıklarında cinsiyete göre farklılaşmalar da belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçlar bazı türlerin tercih sıklıklarında erkek ve kız öğrenciler arasında farklılıklar olduğunu göstermektedir:

Tablo 3.3.82: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Farklı Metin Türlerini Okuma Sıklıkları

			OKUMA SIKLIĞI								TOPLAM	
			Sık Sık		Bazen		Nadiren		Hemen Hemen Hiç			
			f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
CİNSİYET	Kız	Roman-Hikâye	144	71.6	42	20.9	5	2.5	10	5.0	201	100.0
		Şiir	70	34.8	64	31.8	37	18.4	30	14.9	201	100.0
		Tiyatro	25	12.4	52	25.9	57	28.4	67	33.3	201	100.0
		Biyografi-Otobiyog -rafi	19	9.5	53	26.4	55	27.4	74	36.8	201	100.0
		Çizgi Roman	37	18.4	42	20.9	53	26.4	69	34.3	201	100.0
		Kişisel Gelişim Kitapları	47	23.4	53	26.4	45	22.4	56	27.9	201	100.0
		Fen-Teknik Kitapları	34	16.9	51	25.4	50	24.9	66	32.8	201	100.0
		Sosyal Bilimlerle İlgili Araştırma Kitapları	28	13.9	54	26.9	51	25.4	68	33.8	201	100.0
	Erkek	Roman-Hikâye	105	55.6	56	29.6	11	5.8	17	9.0	189	100.0
		Şiir	22	11.6	65	34.4	48	25.4	54	28.6	189	100.0
		Tiyatro	13	6.9	37	19.6	47	24.9	92	48.7	189	100.0
		Biyografi-Otobiyog -rafi	20	10.6	30	15.9	49	25.9	90	47.6	189	100.0
		Çizgi Roman	48	25.4	53	28.0	36	19.0	52	27.5	189	100.0
		Kişisel Gelişim Kitapları	30	15.9	39	20.6	51	27.0	69	36.5	189	100.0
		Fen-Teknik Kitapları	31	16.4	49	25.9	48	25.4	61	32.3	189	100.0
		Sosyal Bilimlerle İlgili Araştırma Kitapları	35	18.5	53	28.0	39	20.6	62	32.8	189	100.0

Öğrencilerin “sık sık” seçeneği ile en çok okuduklarını belirttikleri “roman-hikâye” türünde kız öğrenciler yaklaşık dörtte üçlük (%71.6) bir oranla erkek öğrencilerden (%55.6) daha fazla tercihte bulunmuşlardır. Kız öğrencilerin okuma tercihlerinin çoğunlukla öyküleyici metinler olduğu düşünüldüğünde (Tablo 4.3.80) bu sonuçlar birbiri ile uyumludur. Duygusal konulara ilgi duyan kız öğrenciler (Tablo 4.3.40) bu tercihlerini “şiir” türünü sıklıkla okuma oranlarında da göstermişlerdir. Şiir türündeki eserleri “sık sık” okuma oranlarında da kız öğrenciler (%34.8) erkek öğrencilerden (%11.6) daha yüksek bir orana sahiptir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha sıklıkla okumayı tercih ettiklerini belirttikleri bir diğer tür “kişisel gelişim kitapları”dır. Kız öğrencilerin yaklaşık dörtte birlik bir oranla (%23.4) “sık sık” okuduklarını belirttikleri bu türdeki eserleri erkek öğrenciler %15.9 oranında “sık sık” okuduklarını belirtmişlerdir.

Erkek öğrencilerin okuma tercihlerinde bilgilendirici metinler daha belirleyicidir (Tablo 3.3.80). Buna uygun olarak biyografi-otobiyografi türündeki eserlerin “sık sık” okunma oranlarında, erkek öğrencilerin (%10.6) kız öğrencilerden (%9.5) daha yüksek orana sahip oldukları görülmektedir. Benzer şekilde “sosyal bilimlerle ilgili araştırma kitapları”nda da erkek öğrencilerin (%18.5) kız öğrencilerden (%13.9) oran fazlalığına sahip oldukları belirlenmiştir. Ancak hem kız hem de erkek öğrencilerin çoğunlukla roman-hikâye türündeki eserleri okuduklarını belirtmeleri sebebiyle bu türlerde görülen farklılık oranları yüksek düzeyde değildir. Hatta “fen-teknik kitaplar”da oran, erkek (%16.4) ve kız (%16.9) öğrenciler arasında neredeyse eşittir. Erkek öğrencilerin sıklıkla okudukları türler içinde kızlardan daha fazla yer verdikleri bir diğer tür “çizgi roman”dır. Oran erkek öğrenciler için dörtte bir düzeyindeyken (%25.4) kız öğrenciler için yaklaşık beşte bir (%18.4) seviyesindedir. Sonuçlar Tablo 4.3.43’le de uyumludur. Erkek öğrencilerin okumayı tercih ettikleri türler içinde ilk sıra tercihlerinde çizgi romanlar kız öğrencilerin tercihlerinden daha yüksek bir orana sahiptir.

Okuma türlerine ilişkin tercihlerde sosyoekonomik farklılıklara ilişkin bulgulara Tablo 3.3.83’de yer verilmiştir:

Tablo 3.3.83: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Farklı Metin Türlerini Okuma Sıklıkları

			OKUMA SIKLIĞI								TOPLAM	
			Sık Sık		Bazen		Nadiren		Hemen Hemen Hiç			
			f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
SED	Üst	Roman-Hikâye	81	62.3	31	23.8	7	5.4	11	8.5	130	100.0
		Şiir	23	17.7	35	26.9	28	21.5	44	33.8	130	100.0
		Tiyatro	19	14.6	26	20.0	29	22.3	56	43.1	130	100.0
		Biyografi-Otobiyog -rafi	11	8.5	31	23.8	32	24.6	56	43.1	130	100.0
		Çizgi Roman	31	23.8	35	26.9	30	23.1	34	26.2	130	100.0
		Kişisel Gelişim Kitapları	24	18.5	29	22.3	29	22.3	48	36.9	130	100.0
		Fen-Teknik Kitapları	21	16.2	41	31.5	29	22.3	39	30.0	130	100.0
		Sosyal Bilimlerle İlgili Araştırma Kitapları	22	16.9	34	26.2	29	22.3	45	34.6	130	100.0
	Orta	Roman-Hikâye	82	63.1	32	24.6	5	3.8	11	8.5	130	100.0
		Şiir	26	20.0	45	34.6	34	26.2	25	19.2	130	100.0
		Tiyatro	7	5.4	37	28.5	34	26.2	52	40.0	130	100.0
		Biyografi-Otobiyog -rafi	11	8.5	27	20.8	32	24.6	60	46.2	130	100.0
		Çizgi Roman	31	23.8	26	20.0	30	23.1	43	33.1	130	100.0
		Kişisel Gelişim Kitapları	34	26.2	28	21.5	22	16.9	46	35.4	130	100.0
		Fen-Teknik Kitapları	26	20.0	31	23.8	30	23.1	43	33.1	130	100.0
		Sosyal Bilimlerle İlgili Araştırma Kitapları	25	19.2	35	26.9	26	20.0	44	33.8	130	100.0

	Alt	**Roman-Hikâye**	86	66.2	35	26.9	4	3.1	5	3.8	130	100.0
		Şiir	43	33.1	49	37.7	23	17.7	15	11.5	130	100.0
		Tiyatro	12	9.2	26	20.0	41	31.5	51	39.2	130	100.0
		Biyografi-Otobiyog -rafi	17	13.1	25	19.2	40	30.8	48	36.9	130	100.0
		Çizgi Roman	23	17.7	34	26.2	29	22.3	44	33.8	130	100.0
		Kişisel Gelişim Kitapları	19	14.6	35	26.9	45	34.6	31	23.8	130	100.0
		Fen-Teknik Kitapları	18	13.8	28	21.5	39	30.0	45	34.6	130	100.0
		Sosyal Bilimlerle İlgili Araştırma Kitapları	16	12.3	38	29.2	35	26.9	41	31.5	130	100.0

Farklı sosyoekonomik çevrelerde bulunan öğrencilerin okuma türlerindeki tercihlerinde her tür için belirleyici farklardan söz etmek mümkün değildir. Türlerin "sık sık" okunma oranlarında farklı sosyoekonomik çevredeki öğrencilerin çoğunlukla birbirine yakın oranlara sahip oldukları görülmektedir. Ancak bazı türlerde belirgin tercih farklılıklarından söz edilebilir.

Farklı sosyoekonomik çevrelerde bulunan öğrencilerin okuma tercihlerinde, "şiir" türünü en çok tercih eden öğrencilerin alt sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler olduğu Tablo 3.3.80'den anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda "şiir" türünü "sık sık" okuduğunu belirten öğrenci gruplarında da alt sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler üçte birlik (%33.1) bir orana sahiptir. Bu grubu sırayla orta (%20.0) ve üst (%17.7) sosyoekonomik çevrelerde bulunan öğrenciler izlemiştir.

Farklılığın görüldüğü bir diğer tür ise "tiyatro"dur. Tiyatro izlemenin dolayısıyla türe ilgiyi oluşturmanın sosyal ve ekonomik şartlarla da ilgili olduğu düşünüldüğünde daha fazla imkâna sahip olan üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin "sık sık" tercihlerinde en yüksek orana sahip olması (%14.6) doğaldır. Ancak ilginç olan alt sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin %9.2'lik bir oranla "tiyatro" türünü "sık sık" tercihlerinde gösterirken oranın orta sosyoekonomik

çevrede %5.4'te kalmasıdır. Bu sonuçlar Tablo 3.3.44'teki değerlerle de uygunluk göstermemektedir.

Okuma alışkanlıklarını ilgilendiren bir diğer boyut da süreli yayın takip etme alışkanlığıdır. Süreli yayınları takip, hem okuma alışkanlığının bir boyutunu oluşturmakta hem de okuma ilgisinin bu yayınlardaki şeklini ortaya koymaktadır. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin süreli yayınları takip etme alışkanlıkları ve bu yayınlardaki ilgi duydukları başlıkları belirleyebilmek için gazete ve dergi okuma alışkanlıklarına ilişkin sorular yöneltilmiştir. Öncelikle öğrencilerin gazete okuma sıklıkları belirlenmeye çalışılmıştır:

Tablo 3.3.84: Öğrencilerin Gazete Okuma Sıklıkları

	f	Yüzde
Her gün	80	20.5
Hafta sonları	130	33.3
Haftada birkaç gün	127	32.6
Gazete okumuyorum	46	11.8
Diğer	7	1.8
TOPLAM	390	100.0

Gazetelerin günlük yayınlanan bir okuma materyali olduğu düşünüldüğünde her gün gazete okuduğunu söyleyen öğrencilerin oranının beşte birlik düzeyde kalması (%20.5) aslında öğrencilerin istenen düzeyde bir gazete okuru olmadığını göstermektedir. Haftada birkaç gün gazete okuduğunu söyleyenlerin oranı yaklaşık üçte birdir (%32.6). Öğrencilerin haftanın birkaç günü gazeteyi okuduklarını söylemesi evlerine kendileri okumasa da gazete alındığı sonucunu düşündürmektedir. Sadece hafta sonları gazete okuyabildiğini söyleyen diğer üçte birlik dilim (%33.3) muhtemelen ailelerinin sadece hafta sonları gazete alması sebebiyle bu zaman diliminde gazete okuyabilmektedir. Türkiye'deki gazete satışlarının ortalamasının hafta sonları artması bunun yaygın bir özellik olduğunu da göstermektedir. Bu durumda, öğrencilerin, hafta içinde okula devam sebebiyle gazete okumaya vakit ayırmamayı tercih etmeleri de bir etken olabilir. "Diğer "seçeneğini işaretleyenler açıklamalarında "boş zamanlarında" ve "denk düşerse" okuduklarını ifade etmişlerdir. Gazete okumadığını söyleyenlerin oranı ise %11.8'dir. Benzer sonuçları

Çiçek-Çetinkaya (2004, s.55) tarafından ilköğretim 8. sınıflar üzerinde gerçekleştirilen araştırmada da görmek mümkündür. Bu araştırmada, öğrencilerin dörtte biri (%26.7) sürekli gazete okuduklarını belirtmektedirler. "Bazen" okuduğunu belirtenlerin oranı ise %67.5'tir. Öğrencilerin başta ders kaygısı olmak üzere okuma materyallerini sınırlamaları günlük gazete okuma oranlarını da etkileyebilmektedir. Ayrıca günlük gazete okuma alışkanlığı yaşla birlikte de artabilmektedir. Beresford'un (1997, s.6) 7, 8 ve 9. sınıflar üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada sınıf ilerledikçe gazete okuma oranının da arttığı görülür. Dunlap (1993) tarafından gerçekleştirilen araştırmada üniversite öğrencilerinin %90 oranında gazete okuma alışkanlığına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Scales ve Rhee (2001) tarafından yapılan araştırmada ise yetişkinlerin en çok okudukları tür olarak gazeteler gösterilir. Şahiner'in (2005, s.32) öğretmenler üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada gazete ve dergiler %47.3 ile en çok okunan tür olarak karşımıza çıkmaktadır. Karakoç'un (2005, s.68) lise 1. sınıflar üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında da öğrencilerin günlük gazete takip etme oranları %59.2 seviyesindedir. Bütün bu sonuçlar gazete okuma alışkanlığının yaşla birlikte arttığını göstermektedir.

Öğrencilerin cinsiyete göre gazete okuma sıklıklarına ilişkin veriler Tablo 3.3.85'te gösterilmiştir:

Tablo 3.3.85: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Gazete Okuma Sıklıkları

			Gazete Okuma Sıklığı					TOPLAM
			Her gün	Hafta sonları	Haftada birkaç gün	Gazete okumuyorum	Diğer	
Cinsiyet	**Kız**	**N**	23	78	74	21	5	201
		%	11.4	38.8	36.8	10.4	2.5	100.0
	Erkek	**N**	57	52	53	25	2	189
		%	30.2	27.5	28.0	13.2	1.1	100.0
Toplam		**N**	80	130	127	46	7	390
		%	20.5	33.3	32.6	11.8	1.8	100.0

Tablo 3.3.85 sonuçlarına göre "her gün" gazete okuduğunu söyleyen öğrenciler içinde erkek öğrenciler yaklaşık üçte birlik bir orana (%30.2) sahiptir. Kız

öğrencilerde bu oran yarı düzeyinde bile değildir (%11.4). Erkek öğrencilerin bilgilendirici metinleri okumaktan daha çok hoşlandıklarını belirttikleri (Tablo 4.3.80) düşünüldüğünde güncel bilgi edinme yolu olan gazete okuma sıklığının erkek öğrencilerde daha fazla olması normal karşılanabilir. Kız öğrencilerin gazete okuma sıklıkları çoğunlukla "hafta sonları" (%38.8) ve "haftada birkaç gün"dür (%36.8). Sonuçlar ilköğretim ikinci kademede erkek öğrencilerin kız öğrencilerden gazete okumaya daha fazla zaman ayırdıkları bilgisiyle de örtüşmektedir (Guthrie ve Greaney, 1991, s.79).

Gazeteye ulaşma da gazete okuma alışkanlıklarını etkileyebilmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin ve ailelerinin sosyoekonomik durumları önemlidir. Bu noktadan hareketle farklı sosyoekonomik çevrelerde bulunan öğrencilerin gazete okuma sıklıkları belirlenmeye çalışılmış ve sonuçlar Tablo 3.3.86'da gösterilmiştir:

Tablo 3.3.86: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Gazete Okuma Sıklıkları

			Gazete Okuma Sıklığı					TOPLAM
			Her gün	Hafta sonları	Haftada birkaç gün	Gazete okumuyorum	Diğer	
SED	**Üst**	**N**	40	41	34	11	4	130
		%	30.8	31.5	26.2	8.5	3.1	100.0
	Orta	**N**	26	54	42	8	0	130
		%	20.0	41.5	32.3	6.2	.0	100.0
	Alt	**N**	14	35	51	27	3	130
		%	10.8	26.9	39.2	20.8	2.3	100.0
Toplam		**N**	80	130	127	46	7	390
		%	20.5	33.3	32.6	11.8	1.8	100.0

Tablo 3.3.86 sonuçlarına göre "her gün" gazete okuduğunu söyleyen öğrenciler içinde en yüksek oran üçte birlik bir düzeyle (%30.8) üst sosyoekonomik çevre öğrencilerindedir. En düşük oran ise onda birlik düzeyle (%10.8) alt sosyoekonomik çevredeki öğrencilerdedir. Sosyal ve ekonomik çevrenin değişmesiyle birlikte eve alınan gazete oranı ve gazeteye ulaşmayla birlikte gazete

okuma oranları artmaktadır. “Hafta sonları” gazete okuduğunu söyleyen öğrencilerin büyük bölümü (%41.5) orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerdir. “Gazete okumadığını” belirten öğrenciler beşte bir oranla (%20.8) en fazla alt sosyoekonomik çevrede bulunmaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda, sosyoekonomik çevre imkânları arttıkça öğrencilerin gazete okuma sıklıklarının da arttığını söylemek mümkündür.

Gazete okumadığını söyleyen öğrencilerin gazete okumama sebepleri de belirlenmeye çalışılmıştır. Bu öğrencilerin gazete okumama sebeplerine ilişkin açıklamaları Tablo 3.3.87’de gösterilmiştir:

Tablo 3.3.87: Öğrencilerin Gazete Okumama Nedenleri

	f	Yüzde	Geçerli Yüzde
Maddi imkânsızlıklar	8	2.1	17.4
Zaman yetersizliği	10	2.6	21.7
Gazete okurken sıkılma	21	5.4	45.7
Gazete okumanın gerekli olduğuna inanmama	6	1.5	13.0
Diğer	1	.3	2.2
Toplam	46	11.8	100.0
Cevap Vermeyenler	344	88.2	
TOPLAM	390	100.0	

Tabloda 3.3.87’de de görüldüğü gibi gazete okumadığını belirten 46 öğrencinin yarıya yakını (%45.7) gazete okumama gerekçesi olarak gazete okurken sıkılmasını göstermiştir. %21.7 zaman yetersizliğinden, %17.4 maddi olanaksızlıklar sebebiyle gazeteye ulaşamamaktan ve %13 gazete okumanın gereksiz olduğunu düşündüğü için okumadığından söz etmektedir. Bu öğrenciler içinde zaman yetersizliği ve maddi imkânsızlıklardan dolayı okuyamadığını söyleyenlerin (%40.1) diğerlerine oranla gazete okumaya istekli olduğunu söylemek mümkündür. “Diğer” seçeneğini işaretleyen bir öğrenci ise her gazetenin haberleri farklı vermesi sebebiyle gazetelere güvenmediği için okumadığını belirtmektedir.

Süreli yayınlar içinde gazeteleri okumadığını söyleyen kız ve erkek öğrencilerin gazete okumama sebeplerindeki farklılıklara ilişkin bulgular Tablo 3.3.87’de gösterilmiştir:

Tablo 3.3.87: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Gazete Okumama Nedenleri

			Gazete Okumama Gerekçesi					
			Maddî İmkânsızlık	Zamanım Yok	Gazete Okurken Sıkılıyorum	Gazete Okumanın Gerekli Olduğuna İnanmıyorum	Diğer	TOPLAM
Cinsiyet	Kız	N	2	4	12	3	0	21
		%	9.5	19.0	57.1	14.3	.0	100.0
	Erkek	N	6	6	9	3	1	25
		%	24.0	24.0	36.0	12.0	4.0	100.0
Toplam		N	8	10	21	6	1	46
		%	17.4	21.7	45.7	13.0	2.2	100.0

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin gazete okumama gerekçelerinde kız ve erkek öğrenciler arasında belirgin farklılıklar bulunmamaktadır. Hiç gazete okumadığını belirten öğrencilerin en önemli gerekçelerini "gazete okurken sıkılmaları" oluşturmaktadır. Bu gerekçede özellikle kız öğrencilerin yaklaşık beşte üçlük bir orana (%57.1) sahip oldukları görülmüştür. Sosyoekonomik düzey farklılıkları bu gerekçelerde belirleyici olmuştur:

Tablo 3.3.88: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Gazete Okumama Nedenleri

			Gazete Okumama Gerekçesi					
			Maddî İmkânsızlık	Zamanım Yok	Gazete Okurken Sıkılıyorum	Gazete Okumanın Gerekli Olduğuna İnanmıyorum	Diğer	TOPLAM
SED	Üst	N	1	2	3	4	1	11
		%	9.1	18.2	27.3	36.4	9.1	100.0
	Orta	N	0	4	3	1	0	8
		%	.0	50.0	37.5	12.5	.0	100.0
	Alt	N	7	4	15	1	0	27
		%	25.9	14.8	55.6	3.7	.0	100.0
Toplam		N	8	10	21	6	1	46
		%	17.4	21.7	45.7	13.0	2.2	100.0

Tablo 3.3.88 sonuçlarına göre gazete okuyamama gerekçesinde "maddi imkânsızlık"ları işaretleyen öğrencilerin neredeyse tamamının alt sosyoekonomik

çevrede bulunan öğrenciler oldukları görülmektedir. Alt sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenci ailelerinin gelir düzeylerinin düşüklüğü bu sonuçları açıklamaktadır. Gazete okumanın gereksiz olduğunu düşünen öğrenciler içinde en yüksek oran üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerdedir (%36.4). Üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin genel anlamda okuma alışkanlıklarında görülen eksiklikler buradaki sonuçlara da yansımıştır.

Gazetelerin okunma sıklıklarıyla ilgili olarak öğrencilerin bir günde okudukları gazete sayısı da belirlenmeye çalışılmıştır. Bu soruda sadece her gün gazete okuduğunu söyleyen öğrencilerin cevapları (Tablo 3.3.84) dikkate alınmıştır. Her gün düzenli olarak gazete okuduğunu söyleyen toplam 80 öğrencinin günlük okudukları gazete sayısı Tablo 3.3.89'da gösterilmiştir:

Tablo 3.3.89: Öğrencilerin Günlük Okudukları Gazete Sayısı

	f	Yüzde	Geçerli Yüzde
Bir	53	13.6	66.3
İki	21	5.4	26.3
Üç	5	1.3	6.3
Dört	1	.3	1.3
Diğer	-	-	-
Toplam	80	20.5	100.0
Cevap Vermeyenler	310	79.5	
TOPLAM	390	100.0	

Günlük gazete okuma alışkanlığına sahip olan öğrencilerin üçte ikisi (%66.3) günde bir gazete okuduklarını ifade etmektedir. Geriye kalan üçte birlik dilim içinde de önemli bir bölüm (%26.3) günde iki gazete okuduğunu belirtmiştir. Gazete seçiminin kişisel görüşler ve beğenilerle yakından ilgili olduğu düşünüldüğünde büyük çoğunluğun sürekli takip ettiği bir gazetenin bulunması yaygın bir durumdur. Bu gerçeğin yansıması olarak elde edilen bulgulardan da öğrencilerin çoğunlukla günde bir gazete okudukları sonucuna varılmıştır. Son yıllarda internet kullanımının ve gazetelerin internet sayfalarının da yaygınlık kazanması günlük okunan gazete sayısını doğrudan etkileyebilmektedir. Ancak Tablo 3.3.89'daki bulgulardan

öğrencilerin günlük olarak takip ettikleri gazeteleri internet sayfalarından değil basılı olarak okudukları sonucuna da varmak mümkündür.

Elde edilen bulgulardan günlük gazete takibinde erkek öğrencilerin oranlarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Günlük okunan gazete sayısında kız ve erkek öğrenciler arasındaki farklılıklar Tablo 3.3.90'da gösterilmiştir:

Tablo 3.3.90: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Günlük Okudukları Gazete Sayısı

			Okunan Gazete Sayısı				TOPLAM
			Bir	İki	Üç	Dört	
Cinsiyet	Kız	N	15	7	1	0	23
		%	65.2	30.4	4.3	.0	100.0
	Erkek	N	38	14	4	1	57
		%	66.7	24.6	7.0	1.8	100.0
Toplam		N	53	21	5	1	80
		%	66.3	26.3	6.3	1.3	100.0

Erkek ve kız öğrencilerin günlük takip ettikleri gazete sayısında büyük farklılıklar görülmemiştir. Genel anlamda erkek öğrencilerin günlük gazete takip etme alışkanlıklarının kız öğrencilerden daha fazla olduğunu söylemek mümkündür. Yüzdelik oranlar açısından günlük takip edilen gazete sayısında kız ve erkek öğrenciler arasında belirgin farklılıklar bulunmamaktadır. Ancak her seçenekte yine de erkek öğrencilerin gazete okuma oranlarının kız öğrencilerden yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Gazete okuma alışkanlığı elbette gazeteye ulaşma oranlarıyla da ilgilidir. Başta aile olmak üzere öğrencilerin içinde yaşadıkları ekonomik ve sosyal çevre de bu imkânları belirleyici unsur olabilmektedir. Günlük gazete okuduğunu belirten öğrencilerin sosyoekonomik farklılıklara göre okudukları gazete sayısındaki farklılıklar Tablo 3.3.91'de gösterilmiştir:

Tablo 3.3.91: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Günlük Okudukları Gazete Sayısı

			Okunan Gazete Sayısı				TOPLAM
			Bir	İki	Üç	Dört	
SED	**Üst**	**N**	26	9	4	1	40
		%	65.0	22.5	10.0	2.5	100.0
	Orta	**N**	17	8	1	0	26
		%	65.4	30.8	3.8	.0	100.0
	Alt	**N**	10	4	0	0	14
		%	71.4	28.6	.0	.0	100.0
Toplam		**N**	53	21	5	1	80
		%	66.3	26.3	6.3	1.3	100.0

Tablo 3.3.91 sonuçlarına göre her gün gazete okuduğunu belirten öğrenciler içinde en büyük grubu üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler oluşturmaktadır. Bunu orta ve alt sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler izlemektedir. Gazete okuma ve satın alma ekonomik imkânlarla da ilişkilidir. Gelir düzeyi yükseldikçe günlük gazeteye ulaşma ve okuma oranının da arttığı görülmektedir. Ayrıca günde bir gazeteden fazla okuyan öğrencilerin oranları alt sosyoekonomik çevreden üst sosyoekonomik çevreye gittikçe artmaktadır.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin gazete okuma alışkanlıklarının diğer boyutlarını da belirleyebilmek için öğrencilere okudukları gazeteye nasıl ulaştıkları sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplar değerlendirilirken hangi sıklıkta gazete okudukları sorusuna "Gazete okumuyorum." cevabını verenler (Tablo 3.3.84) dikkate alınmamıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.3.92'de gösterilmiştir:

Tablo 3.3.92: Öğrencilerin Okudukları Gazeteye Ulaşma Yolları

	f	Yüzde	Geçerli Yüzde
Ailem satın alıyor.	268	68.7	77.9
Kütüphanelerde okuyorum.	-	-	-
Gazeteleri internet sayfalarından takip ediyorum.	24	6.2	7.0
Tanıdıklarım ve arkadaşlarım vasıtasıyla ulaşıyorum.	37	9.5	10.8
Diğer	15	3.8	4.4
Toplam	344	88.2	100.0
Cevap Vermeyenler	46	11.8	
TOPLAM	390	100.0	

Öğrencilerin okudukları gazetelere ulaşma yolları incelendiğinde dörtte üçten fazla bir oranla (%77.9) "Ailem satın alıyor." cevabını verdikleri görülmektedir. Araştırma grubunun öğrenci olduğu ve doğrudan gelirlerinin olmadığı düşünüldüğünde bu beklenen bir sonuçtur. İkinci sırada ise tanıdıklar ve arkadaşlar vasıtasıyla gazeteye ulaşma (%10.8) seçeneği bulunmaktadır. Öğrencilerin büyük oranda günde bir gazete okudukları Tablo 4.3.89'da görülmektedir. Bu durumun yansımasını gazeteleri internet sayfalarından takip etme oranlarından da anlamak mümkündür. Gazeteleri internet sayfasından takip edenlerin oranı sadece %7'dir. Araştırma örneklemindeki öğrenciler kişisel bilgileriyle ilgili yöneltilen soruya üçte birlik bir oranla evlerinde internet bağlantısının bulunduğu şeklinde cevap vermiştir (Tablo 3.1.7). Ancak gazetelerin internet sayfalarından takip edilme oranının düşüklüğü öğrencilerin interneti süreli yayınları takip etme amacıyla kullanmadığını göstermektedir. Benzer şekilde Çiçek-Çetinkaya (2004, s.89) da 8. sınıf öğrencilerinin sadece %0.4'lük bir oranla gazeteleri internet sayfalarından takip ettikleri belirlemiştir. Burada ilginç olan verilerden bir diğeri de gazeteleri kütüphanelerde okuduğunu söyleyen hiç öğrenci bulunmamasıdır. Bilindiği üzere kütüphaneler kitaplar kadar süreli yayınlar konusunda da okuyucularına hizmet vermektedir. Gazeteye ulaşma imkânını bulamayan öğrencilerin dahi bu seçeneği kullanmadıkları anlaşılmaktadır. Bu durumda öğrencilerin yaşadıkları bölgelerdeki halk kütüphanelerinin eksikliklerinin de katkısı olduğu düşünülebilir. %3.8'lik bir oranla "Diğer" seçeneğini işaretleyen öğrencilerse gazeteyi kendisinin aldığını belirtmiştir.

Gazeteye ulaşmada kullanılan yollara ilişkin elde edilen verilerin kız ve erkek öğrencilere göre farklılaşma oranları Tablo 3.3.93'te gösterilmiştir:

Tablo 3.3.93: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Okudukları Gazeteyi Elde Etme Yolları

			Okunan Gazeteye Ulaşma Yolları				TOPLAM
			Ailem satın alıyor.	Gazeteleri internet sayfalarından takip ediyorum.	Tanıdıklarım ve arkadaşlarım vasıtasıyla ulaşıyorum.	Diğer	
Cinsiyet	**Kız**	**N**	148	10	15	7	180
		%	82.2	5.6	8.3	3.9	100.0
	Erkek	**N**	120	14	22	8	164
		%	73.2	8.5	13.4	4.9	100.0
Toplam		**N**	268	24	37	15	344
		%	77.9	7.0	10.8	4.4	100.0

Bulgulara göre okudukları gazeteye ailesi vasıtasıyla ulaşan öğrenciler içinde kız öğrencilerin oranı (%82.2) beşte dörtten fazladır. Oran erkek öğrencilerde ise yaklaşık dörtte üç (%73.2) seviyesindedir. Daha önce de belirtildiği gibi araştırma örnekleminde bulunanların öğrenci olması ve büyük oranda doğrudan gelirlerinin olmaması gazeteye ulaşmada önemli oranda aileye bağlı olmalarına yol açmıştır. Bu seçenek dışında bulunan gazeteleri internet sayfalarından takip etme ve tanıdıklar-arkadaşlar vasıtasıyla ulaşma yollarında erkek öğrencilerin oranı kız öğrencilerden daha yüksektir. Oran yüksekliğinde erkek öğrencilerin çevre etkileşimlerinin fazlalığı ve ev dışında internete ulaşmada daha rahat hareket etmelerinin etkisi düşünülebilir.

Okunan gazetelere ulaşma yollarında sosyoekonomik farklılıkların etkisine ilişkin bulgular Tablo 3.3.94'te gösterilmiştir:

Tablo 3.3.94: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Okudukları Gazeteye Ulaşma Yolları

			Okunan Gazete Sayısı				
			Ailem satın alıyor.	Gazeteleri internet sayfalarından takip ediyorum.	Tanıdıklarım ve arkadaşlarım vasıtasıyla ulaşıyorum.	Diğer	TOPLAM
SED	**Üst**	**N**	88	13	10	8	119
		%	73.9	10.9	8.4	6.7	100.0
	Orta	**N**	101	8	9	4	122
		%	82.8	6.6	7.4	3.3	100.0
	Alt	**N**	79	3	18	3	103
		%	76.7	2.9	17.5	2.9	100.0
Toplam		**N**	268	24	37	15	344
		%	77.9	7.0	10.8	4.4	100.0

Tablo 3.3.94 sonuçlarına göre gazeteye ulaşma yolları içinde önemli bir bölümü oluşturan "Ailem satın alıyor." seçeneğini işaretleyen öğrenciler arasında sosyoekonomik çevre açısından önemli bir farklılık görülmemiştir. Gazeteleri internet sayfalarından takip eden öğrenciler içinde en yüksek oranın (%10.9) üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilere ait olması bulunulan sosyoekonomik çevrenin etkisini göstermesi açısından önemlidir. Bu seçeneği işaretleyenler içinde en düşük oran %2.9 ile alt sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilere aittir. Ayrıca "Diğer" seçeneğini işaretleyerek okuduğu gazeteyi kendisinin aldığını söyleyen öğrencilerde en yüksek oran (%6.7) üst sosyoekonomik çevre öğrencilerine aittir. Bu oranda öğrencilerin aldıkları harçlık miktarlarının etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, %11.8 oranında hiç gazete okumadığını belirtenler dışında (Tablo 3.3.84) istenen düzeyde olmasa da gazete okuma alışkanlıklarının bulunduğunu söylemek mümkündür. Gazete okuma alışkanlıklarının sıklığı değişse de öğrencilerin gazete okuduğu buradaki sonuçlardan anlaşılmaktadır. Gazete okuduğunu belirten öğrencilerin gazete okuma amaçları da önemlidir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin gazete okumadığını belirten 46 öğrenci dışında gazete okuma gerekçeleri Tablo 3.3.95'de gösterilmiştir:

Tablo 3.3.95: Öğrencilerin Gazete Okuma Sebepleri

	f	Yüzde	Geçerli Yüzde
Eğlenmek/Keyifli vakit geçirmek için	57	14.6	16.6
Bilgi almak için	112	28.7	32.6
Gündemi takip etmek için	173	44.4	50.3
Diğer	2	.5	.6
Toplam	344	88.2	100.0
Cevap Vermeyenler	46	11.8	
TOPLAM	390	100.0	

Elde edilen sonuçlar öğrencilerin yarısının (%50.3) gazeteyi gündemi takip etmek amacıyla okuduğunu göstermektedir. Bilgi edinmek amacıyla okuyanların oranı ise üçte bir (%32.6) düzeyindedir. Gazete okumayı bir eğlence olarak görenler ise %16.6 oranındadır. Gazetelerin süreli yayın kimlikleriyle temel amaçları güncele ait haberleri ve yorumları okuyucularıyla buluşturmaktır. Bu temel amaç göz önüne alındığında öğrencilerin yarısının amacını günceli takip etmek olarak belirlemesi beklenen bir sonuçtur. Ayrıca bilgi edinmeyi öne çıkaranların da temelde güncele ait bilgiye ulaşmaya çalıştıkları düşünüldüğünde günceli takip oranları beşte dörtlük bir dilime ulaşmaktadır. Bu soruya "Diğer" seçeneğini işaretleyerek cevap veren iki öğrencinin gerekçeleri ise "OKS ile ilgili haberleri ve deneme sınavlarını takip etmek ve bulmaca çözmek"tir. Aslında bu gerekçeleri de bilgi edinme ve eğlence başlıkları altında değerlendirmek mümkündür. "Eğlenme/keyifli vakit geçirme" amacıyla gazete okuyan öğrencilerin öncelikleri ise haber almanın ötesinde boş zamanları değerlendirme ile açıklanabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin gazete okuma amaçlarının cinsiyete göre farklılaşma oranları da belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçlar Tablo 3.3.96'da gösterilmiştir:

Tablo 3.3.96: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Gazete Okuma Gerekçeleri

			Okunan Gazeteye Ulaşma Yolları				
			Eğlenmek/ Keyifli Vakit Geçirmek İçin	Bilgi Almak İçin	Gündemi Takip Etmek İçin	Diğer	TOPLAM
Cinsiyet	**Kız**	**N**	27	65	87	1	180
		%	15.0	36.1	48.3	.6	100.0
	Erkek	**N**	30	47	86	1	164
		%	18.3	28.7	52.4	.6	100.0
Toplam		**N**	57	112	173	2	344
		%	16.6	32.6	50.3	.6	100.0

Kız ve erkek öğrencilerin gazete okuma amaçları içinde en önemli başlığı daha önce de belirtildiği gibi "gündemi takip etme" oluşturmaktadır. Bu amaca ait sonuçlarda erkek öğrencilerin oranı (%52.4) kız öğrencilerden fazla olsa da (%48.3) birbirine yakın değerlere sahip oldukları görülmektedir. "Bilgi alma" amacında ise kız öğrencilerin oranı üçte birden fazlayken (%36.1) erkek öğrencilerin oranı (%28.7) dörtte bir düzeyindedir. "Eğlenme/keyifli vakit geçirme" amacında kız ve erkek öğrenciler için birbirine yakın değerler söz konusudur.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bulundukları sosyoekonomik çevrelere göre gazete okuma amaçlarında görülen farklılıklar Tablo 3.3.97'de gösterilmiştir:

Tablo 3.3.97: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Gazete Okuma Gerekçeleri

			Okunan Gazete Sayısı				
			Eğlenmek/ Keyifli Vakit Geçirmek İçin	Bilgi Almak İçin	Gündemi Takip Etmek İçin	Diğer	TOPLAM
SED	**Üst**	**N**	23	31	64	1	119
		%	19.3	26.1	53.8	.8	100.0
	Orta	**N**	20	44	57	1	122
		%	16.4	36.1	46.7	.8	100.0
	Alt	**N**	14	37	52	0	103
		%	13.6	35.9	50.5	.0	100.0
Toplam		**N**	57	112	173	2	344
		%	16.6	32.6	50.3	.6	100.0

Tablo 3.3.97 sonuçlarına göre "eğlenme/keyifli vakit geçirme" amacı en belirgin üst sosyoekonomik çevre öğrencilerinde (%19.3) görülmektedir. Buna karşın "bilgi edinme" amacıyla gazete okuyan öğrencilerde ise en düşük oran (%26.1) bu sosyoekonomik çevrededir. "Gündemi takip etme" amacında ise oran farklılıkları olsa da grupların yarıya yakın oranlarla bu amacı öne çıkardıkları anlaşılmıştır.

Okuma alışkanlıklarının önemli göstergelerinden biri olan okumaya ayrılan süreyi belirleyebilmek için öğrencilere günlük ortalama gazete okuma süreleri de sorulmuştur. Bu soru için her gün düzenli olarak gazete okuduğunu belirten öğrencilerin (Tablo 3.3.84) cevapları dikkate alınmıştır:

Tablo 3.3.98: Öğrencilerin Günlük Gazete Okuma Süreleri

	f	Yüzde	Geçerli Yüzde
0-15 dakika	14	3.6	17.5
16-30 dakika	29	7.4	36.3
31-60 dakika	24	6.2	30.0
1 saatten fazla	13	3.3	16.3
Toplam	80	20.5	100.0
Cevap Vermeyenler	310	79.5	
TOPLAM	390	100.0	

Sonuçlar öğrencilerin üçte birden fazla oranla (%36.3) 16-30 dakika aralığında bir süreyi gazete okumak için ayırdıklarını göstermektedir. Bunu, yine yaklaşık üçte birlik bir oranla (%30.0) yarım saat ile bir saat aralığında bir süre ayıranlar izlemektedir. Bu grupta yer alan öğrencilerin dışında 0-15 dakika ile daha az (%17.5) ve 1 saatten fazla ile (%16.3) daha çok süre ayıran öğrencilerin oranları da birbirine yakındır. Öğrencilerin kitap okumak için ayırdıkları süre de düşünüldüğünde (Tablo 3.3.31) günlük gazete okuyan öğrencilerin gazete okumaya ayırdıkları sürenin daha düzenli olduğunu söylemek mümkündür. Elbette bu durumda gazetelerin süreli yayın olması ve günlük okunmasındaki etkisi göz ardı edilemez. Çeşitli araştırmalarda yetişkinlerin gazete ve kitap okumaya ayırdıkları günlük ortalama sürenin 24 ile 39 dakika arasında değiştiği belirtilmektedir (Guthrie ve Greaney, 1991, s.70). Bayram (2001, s.35) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da yetişkinlerin günlük gazete okuma sürelerinin ortalama 1-2 saat civarında olduğunun tespit edilmesi yaş grubu büyüdükçe gazete okuma sürelerinin de arttığını göstermektedir. Günlük gazete okuma sürelerinin kız ve erkek öğrencilere göre farklılaşma oranları Tablo 3.3.99'da gösterilmiştir:

Tablo 3.3.99: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Günlük Gazete Okuma Süreleri

			Okunan Gazeteye Ulaşma Yolları				
			0-15 dakika	16-30 dakika	31-60 dakika	1 saatten fazla	TOPLAM
Cinsiyet	**Kız**	**N**	5	7	8	3	23
		%	21.7	30.4	34.8	13.0	100.0
	Erkek	**N**	9	22	16	10	57
		%	15.8	38.6	28.1	17.5	100.0
Toplam		**N**	14	29	24	13	80
		%	17.5	36.3	30.0	16.3	100.0

Kız ve erkek öğrencilerin günlük ortalama gazete okumaya ayırdıkları süreler arasında farklılıklar görülebilmektedir. "0-15" dakika ile en az süreyi ayıran öğrenciler içinde kız öğrencilerin oranı (%21.7) erkek öğrencilerden (%15.8) yüksektir. Günde ortalama "16-30" dakika ayıran öğrencilerde ise erkek öğrencilerin oranı (%38.6) daha yüksektir. Oran farklılıkları "31-60" dakika seçeneğinde kız öğrenciler, "1 saatten fazla" seçeneğinde erkek öğrenciler lehinedir. Sonuçlara göre kız veya erkek öğrencilerin günlük gazete okuma sürelerinde birbirilerinden belirgin farkla ayrıldıklarını söylemek mümkün değildir.

Günlük gazete okuma süresinin içinde bulunulan sosyoekonomik çevreye göre farklılaşma oranları ise Tablo 3.3.100'de gösterilmiştir:

Tablo 3.3.100: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Günlük Gazete Okuma Süreleri

			Okunan Gazete Sayısı				
			0-15 dakika	16-30 dakika	31-60 dakika	1 saatten fazla	TOPLAM
SED	Üst	N	9	11	12	8	40
		%	22.5	27.5	30.0	20.0	100.0
	Orta	N	4	13	6	3	26
		%	15.4	50.0	23.1	11.5	100.0
	Alt	N	1	5	6	2	14
		%	7.1	35.7	42.9	14.3	100.0
Toplam		N	14	29	24	13	80
		%	17.5	36.3	30.0	16.3	100.0

Tablo 3.3.100 sonuçlarına göre günlük gazete okuma sürelerinde ortalamayı ifade edebilecek "16-30 dakika süresinde orta sosyoekonomik çevre öğrencileri (%50.0), "31-60" dakika süresinde alt sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler (%42.9) yüksek oranlara sahiptir. Gazete okumak için günde 1 saatten fazla süre ayırdığını belirten öğrenciler içindeyse en yüksek oran beşte birlik düzeyle (%20.0) üst sosyoekonomik çevre öğrencilerindedir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma ilgilerini tespitte değerlendirilebilecek başlıklardan bir diğeri de gazetelerin ilgi duyulan sayfalarıdır. Bu ilgiyi tespit edebilmek amacıyla öğrencilere gazetelerin en çok ilgi duydukları ve okudukları sayfalar sorulmuş ve ilk üç tercihleri Tablo 3.3.101'de gösterilmiştir. Bu değerlendirmede gazete okumadığını belirten öğrencilerin cevapları dikkate alınmamıştır.

Tablo 3.3.101: Öğrencilerin Okudukları Gazetelerde İlgi Duydukları Sayfalar

	Birinci Tercih			İkinci Tercih			Üçüncü Tercih		
	f	Yüzde	Geçerli Yüzde	f	Yüzde	Geçerli Yüzde	f	Yüzde	Geçerli Yüzde
Politika	18	4.6	5.2	17	4.4	5.0	8	2.1	2.6
Dünya Haberleri	42	10.8	12.2	44	11.3	12.9	41	10.5	13.1
Ekonomi	5	1.3	1.5	10	2.6	2.9	17	4.4	5.4
Spor	133	34.1	38.7	26	6.7	7.6	16	4.1	5.1
Kültür-Sanat	6	1.5	1.7	23	5.9	6.7	22	5.6	7.1
Magazin	39	10.0	11.3	30	7.7	8.8	28	7.2	9.0
Bulmaca	56	14.4	16.3	75	19.2	21.9	27	6.9	8.7
Sağlık	9	2.3	2.6	23	5.9	6.7	19	4.9	6.1
Köşe Yazıları	13	3.3	3.8	23	5.9	6.7	33	8.5	10.6
Karikatürler	20	5.1	5.8	60	15.4	17.5	69	17.7	22.1
Röportaj	1	.3	.3	10	2.6	2.9	32	8.2	10.3
Diğer	2	.5	.6	1	.3	.3	-	-	-
Toplam	344	88.2	100.0	342	87.7	100.0	312	80.0	100.0
Cevap Vermeyenler	46	11.8		48	12.3		78	20.0	
TOPLAM	390	100.0		390	100.0		390	100.0	

Tablo 3.3.101 incelendiğinde ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin ilgi duydukları sayfalar içinde yaklaşık beşte ikilik bir oranla (%38.7) "spor" sayfalarının ve haberlerinin önde olduğu görülmektedir. Bunu diğerlerine oranla daha yüksek değerlere sahip olan bulmaca (%16.3), dünya haberleri (%12.2) ve magazin (%11.3) sayfaları izlemiştir. Ülke gündemiyle daha yakından ilgili olabileceği düşünülen politika (%5.2), ekonomi (%1.5) ve köşe yazıları (%3.8) gibi sayfalar çok fazla ilgi çekmemiştir. Gazetelerin haber ve gündemi takip etme gibi temel işlevlerinden çoğunlukla spor ve magazin haberlerinde yararlanılmıştır. Haber niteliğinde sadece dünya haberlerine nispeten daha çok ilgi gösterildiği anlaşılmaktadır. Kültür sanat sayfaları ancak %1.7 oranında ilgi çekebilmiştir. İkinci tercihlerde de en fazla oran bulmacadadır (%21.9). Ayrıca karikatürlerin de oranı ikinci tercihlerde artmıştır (%17.5). Üçüncü tercihlerde en fazla ilgi duyulan sayfaların oranları azalsa da önemini korumaktadır. Köşe yazıları ancak üçüncü tercihte (%10.6) oranını biraz arttırabilmiştir. Seçenekler içinde "Diğer" seçeneğini tercih eden iki öğrencinin ise ilgilerini "bilgisayar ve teknoloji" sayfaları çekmektedir.

Bayram'ın (2001) yetişkinler üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada sıklıkla okunan sayfaların haber (%28.8), ekonomi (%22.7), spor (%15.7) ve politika (%14.1) sayfaları olduğu tespit edilmiştir. Şahiner'in (2005, s.48) öğretmenlerin okuma alışkanlıklarını belirlemeyi amaçladığı araştırmasında da en çok "köşe yazıları", "politika" ve "ekonomi" haberlerinin ilgi çektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, okuma ilgilerinin yaş gruplarına göre süreli yayınlarda takip edilen sayfaları da etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Gazetelerde ilgi duyulan sayfaların oranları, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin politika, ekonomi ve kültür haberlerine çok fazla ilgi göstermediklerini ispatlar niteliktedir. Öğrenciler çoğunlukla spor, magazin ve dünya haberleri ile karikatür ve bulmacalarla ilgilenmektedirler. Ancak ilerleyen sınıflarda haber ve kültür-sanat haberlerine duyulan ilgi artmaktadır (Karakoç, 2005, s.69).

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin ilgi duydukları gazete sayfalarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma oranları Tablo 3.3.102'de gösterilmiştir:

Tablo 3.3.102: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Okudukları Gazetelerde İlgi Duydukları Sayfalar

Cinsiyet		Birinci Tercih		İkinci Tercih		Üçüncü Tercih	
		f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Kız	**Politika**	9	5.0	7	3.9	5	3.0
	Dünya Haberleri	27	15.0	21	11.7	14	8.3
	Ekonomi Haberleri	5	2.8	4	2.2	4	2.4
	Spor Haberleri	19	10.6	7	3.9	10	5.9
	Kültür-Sanat	4	2.2	14	7.8	14	8.3
	Magazin	32	17.8	16	8.9	17	10.1
	Bulmaca	47	26.1	40	22.2	9	5.3
	Sağlık	9	5.0	18	10.0	17	10.1
	Köşe Yazısı	13	7.2	13	7.2	20	11.8
	Karikatürler	14	7.8	30	16.7	38	22.5
	Röportaj	1	.6	9	5.0	21	12.4
	Diğer	0	.0	1	.6	-	-
	Toplam	180	100.0	180	100.0	169	100.0
		Birinci Tercih		**İkinci Tercih**		**Üçüncü Tercih**	
		f	**Yüzde**	**f**	**Yüzde**	**f**	**Yüzde**
Erkek	**Politika**	9	5.5	10	6.2	3	2.1
	Dünya Haberleri	15	9.1	23	14.2	27	18.9
	Ekonomi Haberleri	0	.0	6	3.7	13	9.1
	Spor Haberleri	114	69.5	19	11.7	6	4.2
	Kültür-Sanat	2	1.2	9	5.6	8	5.6
	Magazin	7	4.3	14	8.6	11	7.7
	Bulmaca	9	5.5	35	21.6	18	12.6
	Sağlık	0	.0	5	3.1	2	1.4
	Köşe Yazısı	0	.0	10	6.2	13	9.1
	Karikatürler	6	3.7	30	18.5	31	21.7
	Röportaj	0	.0	1	.6	11	7.7
	Diğer	2	1.2	0	.0	-	-
	Toplam	164	100.0	162	100.0	143	100.0

Tablo 3.3.102'deki sonuçlara göre öğrencilerin gazetelerde ilgi duydukları sayfalarda cinsiyet faktörü bazı başlıklarda belirgin şekilde öne çıkmaktadır. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin ilk tercihleri incelendiğinde çok okunan sayfalar arasında görülen "dünya haberleri"ne kız öğrencilerin daha ilgili (%15.0) oldukları anlaşılmaktadır. "Spor haberleri"nde ise genel kanaate uygun olarak erkek

öğrencilerin ilgi yoğunluğu bulunmaktadır. “Spor haberleri”ni okuyan erkek öğrenciler üçte ikiden fazla bir orandadır (%69.5). Bu oran kız öğrencilerde beşte bir (%10.6) düzeyindedir. “Magazin” haberlerinin okunma tercihlerinde kız öğrencilerin tercihi beşte bir düzeyine yakındır (%17.8). Oran erkek öğrencilerde %4.3 seviyesindedir. Yine bulmaca sayfalarında da kız öğrencilerin dörtte birlik oranla (%26.1) öne çıktığı anlaşılmaktadır.

Rakamlar kız öğrencilerin çoğunlukla eğlence amaçlı sayfaları önemli oranda okuduklarını ortaya koymaktadır. Ancak gazetelerin “haber” niteliğini vurgulayan dünya haberleri, ekonomi, kültür-sanat, sağlık, köşe yazısı gibi bölümlerinde de kız öğrencilerin oranları erkek öğrencilerden yüksektir. Sadece politika haberlerinde kız ve erkek öğrenciler arasında oran eşitliği görülmektedir. Bu sonuçlar erkek öğrencilerin gazetelerde yoğunlukla spor haberlerini öncelikle okuduklarını göstermektedir. Kız öğrencilerin öncelikleri eğlence sayfaları olsa da farklı başlıkları da okumaktadırlar. Erkek öğrencilerin haber yoğunluklu okumaları ikinci tercihlerde nispeten öne çıkmıştır.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin ilgi duydukları gazete bölümlerinin sosyoekonomik çevreye göre farklılaşmaları Tablo 3.3.103’te gösterilmiştir:

Tablo 3.3.103: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Okudukları Gazetelerde İlgi Duydukları Sayfalar

SED		Birinci Tercih		İkinci Tercih		Üçüncü Tercih	
		f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Üst	Politika	10	8.4	8	6.8	2	1.8
	Dünya Haberleri	17	14.3	16	13.6	7	6.4
	Ekonomi Haberleri	2	1.7	1	.8	1	.9
	Spor Haberleri	43	36.1	13	11.0	9	8.2
	Kültür-Sanat	4	3.4	10	8.5	5	4.5
	Magazin	11	9.2	9	7.6	15	13.6
	Bulmaca	11	9.2	26	22.0	13	11.8
	Sağlık	3	2.5	6	5.1	6	5.5
	Köşe Yazısı	6	5.0	6	5.1	13	11.8
	Karikatürler	10	8.4	17	14.4	28	25.5
	Röportaj	0	.0	5	4.2	11	10.0
	Diğer	2	1.7	1	.8	0	.0
	Toplam	119	100.0	118	100.0	110	100.0
		Birinci Tercih		İkinci Tercih		Üçüncü Tercih	
		f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Orta	Politika	5	1.4	4	3.3	3	2.6
	Dünya Haberleri	14	11.5	19	15.6	22	19.3
	Ekonomi Haberleri	2	1.6	3	2.5	11	9.6
	Spor Haberleri	48	39.3	8	6.6	3	2.6
	Kültür-Sanat	0	.0	8	6.6	15	13.2
	Magazin	16	13.1	7	5.7	6	5.3
	Bulmaca	24	19.7	22	18.0	8	7.0
	Sağlık	4	3.3	13	10.7	4	3.5
	Köşe Yazısı	3	2.5	11	9.0	7	6.1
	Karikatürler	5	4.1	25	20.5	27	23.7
	Röportaj	1	.8	2	1.6	8	7.0
	Diğer	0	.0	0	.0	0	.0
	Toplam	122	100.0	122	100.0	114	100.0
		Birinci Tercih		İkinci Tercih		Üçüncü Tercih	
		f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Alt	Politika	3	2.9	5	4.9	3	3.4
	Dünya Haberleri	11	10.7	9	8.8	12	13.6
	Ekonomi Haberleri	1	1.0	6	5.9	5	5.7
	Spor Haberleri	42	40.8	5	4.9	4	4.5
	Kültür-Sanat	2	1.9	5	4.9	2	2.3
	Magazin	12	11.7	14	13.7	7	8.0
	Bulmaca	21	20.4	27	26.5	6	6.8
	Sağlık	2	1.9	4	3.9	9	10.2
	Köşe Yazısı	4	3.9	6	5.9	13	14.8
	Karikatürler	5	4.9	18	17.6	14	15.9
	Röportaj	0	.0	3	2.9	13	14.8
	Diğer	0	.0	0	.0	0	.0
	Toplam	103	100.0	102	100.0	88	100.0

Tablo 3.3.103 sonuçlarına göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin, gazetelerin ilgi duydukları sayfalarında sosyoekonomik çevreye göre farklılıklar görülebilmektedir. İlk tercihler incelendiğinde bütün sosyoekonomik çevrelerde en çok ilgi duyulan spor haberleri dışında haber ağırlıklı sayfaları oluşturan politika, dünya haberleri, ekonomi haberleri, kültür sanat ve köşe yazılarını üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler daha fazla tercih etmiştir. Bu anlamda güncel haber takip etme bilincinin çok yüksek olmasa da üst sosyoekonomik çevrede daha fazla olduğunu söylemek mümkündür.

Süreli yayınları takip etme alışkanlıklarının bir diğer boyutunu dergi okuma alışkanlığı oluşturmaktadır. Öğrencilerin dergi okuma alışkanlıklarını belirleyebilmek için sürekli bir dergi okuyup okumadıkları sorulmuştur. Elde edilen sonuçlar dergi okuma alışkanlığının yüksek bir düzeyde olmadığını göstermektedir:

Tablo 3.3.104: Öğrencilerin Dergi Okuma Oranları

	f	Yüzde
Evet okurum.	80	20.5
Hayır okumam.	310	79.5
TOPLAM	390	100.0

Sonuçlar ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin ancak beşte bir düzeyinde (%20.5) dergi okuduğunu ortaya koymaktadır. Bu rakamlar, genel anlamda süreli yayın takip etmede 8. sınıf öğrencilerinin istenen düzeyde olmadığını göstermektedir. Çiçek-Çetinkaya'nın (2004, s.56) ilköğretim 8. sınıflar üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında sürekli dergi okuduğunu belirtenlerin oranı daha düşüktür (%13.8). Ancak farklı araştırmalarda daha yüksek oranlara da ulaşıldığı görülmektedir (Arıcı, 2005). Topçu'nun (2005, s.101, 139) araştırmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dergi okuma sıklığı %27.9 olarak tespit edilmiştir. Dergilerin takip edilme düzeyi ise %25.6'dır. Amerika'da yapılan farklı araştırmalarda ise aksi bir oranla ortaokul öğrencilerinin yayın türü olarak en çok dergileri okudukları sonucuna varılmıştır (Hollis, 2002, s.54; Hughes-Hassell ve Rodge, 2007, s.26). Bu ciddi farklılığı sosyal çevre farklılığı ve imkânlarla açıklamak mümkündür

Araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin dergi okuma alışkanlıklarına ilişkin veriler Tablo 3.3.105'te sunulmuştur:

Tablo 3.3.105: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dergi Okuma Oranları

			Cevap		TOPLAM
			Evet Okurum	Hayır Okumam	
Cinsiyet	**Kız**	**N**	53	148	201
		%	26.4	73.6	100.0
	Erkek	**N**	27	162	189
		%	14.3	85.7	100.0
Toplam		**N**	80	310	390
		%	20.5	79.5	100.0

Tablo 3.3.105 sonuçları, dergi okuduğunu belirten öğrenci oranlarında kız öğrencilerin daha yüksek değerlere sahip olduğunu göstermektedir. Dergi okuma oranları kız öğrencilerde dörtte bir düzeyindeyken (%26.4) bu oran erkek öğrencilerde yedide bir (%14.3) düzeyine gerilemektedir. Araştırmaya katılan öğrenci grubunda kız öğrencilerin genel anlamda okuma alışkanlıklarında görülen olumlu tutumları ve alışkanlıkları bu sonuçlara da yansımıştır.

Gazete okuma oranlarında olduğu gibi dergi okuma ve takip etme alışkanlığında da sosyal ve ekonomik faktörler etkili olabilmektedir. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin farklı sosyoekonomik çevrelere göre dergi okuma oranları Tablo 3.3.106'da gösterilmiştir:

Tablo 3.3.106: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Dergi Okuma Oranları

			Cevap		TOPLAM
			Evet Okurum	Hayır Okumam	
SED	**Üst**	**N**	46	84	130
		%	35.4	64.6	100.0
	Orta	**N**	24	106	130
		%	18.5	81.5	100.0
	Alt	**N**	10	120	130
		%	7.7	92.3	100.0
Toplam		**N**	80	310	390
		%	20.5	79.5	100.0

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin düzenli dergi okuma alışkanlıklarında sosyoekonomik çevreye göre farklılıklar tespit edilmiştir. Tablo 3.3.106'daki sonuçlara göre, sürekli dergi okuduğunu belirten öğrencilerin oranı üst sosyoekonomik çevre öğrencileri arasında üçte bir (%35.4) düzeyindedir. Oran orta sosyoekonomik çevre öğrencileri arasında beşte birin altındadır (%18.5). Alt sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler içinde bir dergiyi sürekli okuduğunu belirten öğrenci oranı %7.7'dir. Rakamlar sosyoekonomik çevre yükseldikçe dergi okunma oranının da arttığını göstermektedir. Öğrencilerin içinde buldukları şartlar dergi okuma oranlarını etkilemektedir. Gelir düzeyi daha yüksek olan üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin dergiye ulaşma ve okuma oranları daha yüksektir.

Düzenli olarak dergi okuduğunu söyleyen öğrencilerin okuduklarını belirttikleri dergilerin isimleri ise şunlardır:

Tablo 3.3.107: Öğrencilerin Düzenli Olarak Okudukları Dergiler ve Okuyan Öğrenci Sayısı

DERGİ ADI	OKUYAN ÖĞRENCİ SAYISI
Ailem	2
Bilim Çocuk	11
Bilim Teknik	6
Cars	1
Dream	1
Fenerbahçe	2
Four Four Two	4
Galatasaray	1
Genç Öğrenci	1
Genç Yaklaşım	1
Girlfriend	1
Go Girl	3
Kral Magazin	1
Level	1
Multimedya	1
National Geographic Kids	1
PC Oyun	2
Penguen	1
Sağlık	1
Salsa	17
Sızıntı	8
Trendy	13
TV Tuning	1

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin takip ettiklerini söyledikleri dergiler içinde ağırlığın magazin ve spor dergilerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca bilgisayar dergileri de öğrencilerin ilgisini çekmektedir. Bu dergilerin dışında takip edilen dergi ismi olarak TÜBİTAK tarafından yayınlanan Bilim Çocuk ile Bilim ve Teknik dergileri dikkat çekmektedir. Dergi tercihinde tercih edilen içeriğin gazetelerde çoğunlukla okunan sayfalarla da uygunluk gösterdiği görülmektedir. İlköğretim ikinci kademede bulunan öğrencilerin müzik, magazin gibi popüler gençlik kültürünü

yansıtan dergilere ilgi duydukları bilinmektedir (Guthrie ve Greaney, 1991, s.86). Okunan dergi listesinde yer alan bazı dergiler de bu bilgiyi doğrulamaktadır. Hughes-Hassell ve Rodge (2007, s.26) tarafından 5-8. sınıflar üzerinde gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre de öğrenciler yayın türü olarak en çok dergileri okumaktadırlar. Okunan dergi türleri içinde de moda, spor, haber, video oyunları ve müzik dergileri başta gelmektedir.

Dergi okuma alışkanlığını belirlemeye yönelik olarak yöneltilen bir diğer soruda öğrencilere, çocuk dergisi okuyup okumadıkları sorulmuştur. İlköğretimin son dönemi çocukluk olarak kabul edilen dönemin sonu olduğu gibi ergenliğe geçişin de ilk dönemidir. Bu yaş grubundaki öğrenciler her iki dönemin de özelliklerini gösterebileceğinden böyle bir soru sorma ihtiyacı duyulmuştur. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin çocuk dergisi takip etme oranları Tablo 3.3.108'de gösterilmiştir:

Tablo 3.3.108: Öğrencilerin Çocuk Dergisi Takip Etme Oranları

	f	Yüzde
Evet okurum.	40	10.3
Hayır okumam.	350	89.7
TOPLAM	390	100.0

Tablo 3.3.108'deki oranlar öğrencilerin çocuk dergisi okuma oranlarının ancak onda bir (%10.3) düzeyinde olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin bu dönemde çocukluğun son dönemini yaşadıkları düşünüldüğünde bu türdeki yayınlara ilginin azalabileceği düşünülebilir. Çocuk dergisi okuma oranlarının cinsiyet faktörüne göre farklılaşabileceği de düşünülebilir:

Tablo 3.3.109: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Çocuk Dergisi Takip Etme Oranları

			Cevap		TOPLAM
			Evet Okurum	Hayır Okumam	
Cinsiyet	**Kız**	**N**	24	177	201
		%	11.9	88.1	100.0
	Erkek	**N**	16	173	189
		%	8.5	91.5	100.0
Toplam		**N**	40	350	390
		%	10.3	89.7	100.0

Tablo 3.3.109 sonuçlarına göre kız öğrencilerin çocuk dergisi okuma oranları erkek öğrencilerden biraz daha yüksektir. Ancak oranların çok yüksek olmadığı düşünüldüğünde kız ve erkek öğrencilerin çocuk dergisi okuma oranlarında belirgin bir farklılığın bulunmadığını söylemek mümkündür.

Öğrencilerin çocuk dergisi okuma oranlarında belirgin farklılıklar görülmese de sosyoekonomik farklılıkların çocuk dergisi okuma oranlarını da etkilediği anlaşılmıştır:

Tablo 3.3.110: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Çocuk Dergisi Takip Etme Oranları

			Cevap		TOPLAM
			Evet Okurum	Hayır Okumam	
SED	**Üst**	**N**	18	112	130
		%	13.8	86.2	100.0
	Orta	**N**	17	113	130
		%	13.1	86.9	100.0
	Alt	**N**	5	125	130
		%	3.8	96.2	100.0
Toplam		**N**	40	350	390
		%	10.3	89.7	100.0

Tablo 3.3.110 sonuçlarına göre çocuk dergisi okuduğunu belirten az sayıdaki öğrencinin büyük çoğunluğu üst ve orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler

arasındadır. Alt sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin oranı düşüktür. Genel anlamda süreli yayınları takipte zorlanan alt sosyoekonomik düzey öğrencilerinin çocuk dergisi okuma alışkanlıklarının da düşük olduğu gözlenmiştir.

Çocuk dergisi okuduğunu belirten öğrencilerin isimlerini belirttikleri dergiler Tablo 3.3.11'de listelenmiştir:

Tablo 3.3.111: Öğrencilerin Okudukları Çocuk Dergileri

DERGİ ADI	OKUYAN ÖĞRENCİ SAYISI
Altın Çocuk	1
Arkadaşım	2
Bilim Çocuk	24
Can Kardeş	1
D Çocuk	1
Köpük	2
Miço	6
National Geographic Kids	2
Winks	1

Tablo 3.3.111'deki dergi isimleri içinde en büyük oranın Bilim Çocuk dergisinde olduğu görülmektedir. Her ne kadar derginin isminde "Çocuk" kelimesi geçse de tabloda yer alan diğer dergilere göre içeriğin tamamen bilimsel bilgilerle oluşturulduğu düşünüldüğünde 8. sınıf öğrencilerin klasik çocuk dergilerine çok fazla ilgi göstermediği anlaşılmaktadır.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının belirlenmesinde incelenmesi gereken bir diğer konu öğrencilerin kütüphane kullanma alışkanlıklarıdır. Okuma materyallerine ulaşmada önemli kaynaklardan biri olan kütüphaneler, okuma alışkanlığının şekillenmesine de yardımcı olmaktadır. İnsanların ilgi duydukları bütün kitapların tamamını satın alamayacakları ya da ulaşamayacakları düşünüldüğünde kütüphanelerin önemi bir kez daha ortaya çıkar. Araştırmaya katılan öğrencilerin kütüphane kullanma oranlarına ilişkin bilgilere ulaşabilmek için öğrencilere öncelikle okullarında ve sınıflarında kütüphane bulunup bulunmadığı sorulmuştur:

Tablo 3.3.112: Öğrencilerin Okullarında ve Sınıflarında Kütüphane Bulunma Oranları

	Okul Kütüphanesi		Sınıf Kitaplığı	
	f	Yüzde	f	Yüzde
Evet var.	386	99.0	123	31.5
Hayır yok.	4	1.0	267	68.5
TOPLAM	390	100.0	390	100.0

Tablo 3.3.112 sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin hemen tamamının okullarında bir okul kitaplığı bulunmaktadır. Okullarında kitaplık olmadığını söyleyen 4 öğrenci muhtemelen kütüphaneyi kullanmadıkları için varlığından haberdar değillerdir. Okul kütüphanesinin varlığı konusundaki bu yüksek oran sınıf kitaplıklarında görülmemektedir. Öğrencilerin ancak yaklaşık üçte birinin sınıfında (%31.5) sınıf kitaplığı bulunmaktadır. Okullarda okul kütüphanesinin var olduğu durumlarda sınıf kitaplıklarına yeterince önem verilmediğini bu sonuçlardan anlamak mümkündür. Ancak sınıf kitaplıklarının öğrencilerin kitaba ulaşmasında daha süratli bir yol olduğu gerçeği düşünüldüğünde bu konuda da eksikliklerin giderilmesinin önemi anlaşılacaktır.

Okul ve sınıf kitaplıklarının farklı sosyoekonomik çevrelerdeki okullarda bulunma oranları Tablo 3.3.113'te gösterilmiştir:

Tablo 3.3.113: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Okullarında ve Sınıflarında Kütüphane Bulunma Oranları

			Okul Kitaplığı			Sınıf Kitaplığı		
			Var	Yok	TOPLAM	Var	Yok	TOPLAM
SED	**Üst**	**N**	126	4	130	17	113	130
		%	96.9	3.1	100.0	13.1	86.9	100.0
	Orta	**N**	130	0	130	35	95	130
		%	100.0	.0	100.0	26.9	73.1	100.0
	Alt	**N**	130	0	130	71	59	130
		%	100.0	.0	100.0	54.6	45.4	100.0
Toplam		**N**	386	4	390	123	267	390
		%	99.0	1.0	100.0	31.5	68.5	100.0

Okul kitaplıklarının bütün okullarda bulunduğu bilgisi Tablo 3.3.112'de görülmektedir. Okul kitaplıklarına göre yaygınlıkları daha az olduğu anlaşılan sınıf kitaplıklarının farklı sosyoekonomik çevrelerde farklı oranlarda bulunduğu anlaşılmaktadır. Tablo 3.3.113 sonuçlarına göre üst sosyoekonomik çevredeki okullarda büyük oranda bulunmayan (%13.1) sınıf kitaplıkları en yüksek orana (%54.6) alt sosyoekonomik çevredeki okullarda ulaşabilmiştir. Okul ve sınıf kitaplıklarının oluşturulmasında büyük oranda okulların kendi imkânları devreye girmektedir. Sonuçlardan anlaşılabileceği gibi imkânlar öncelikle okul kitaplığının oluşturulmasına ayrılmıştır. Bu sonuçlar öğrencilerin en rahat ulaşabilecekleri kütüphane konumundaki sınıf kitaplıklarının yaygınlık düzeyinin istenen seviyede olmadığını göstermektedir.

Okul ve sınıf kitaplıklarının durumundan sonra öğrencilere bu kitaplıkları kullanma amaçları sorulmuştur:

Tablo 3.3.114: Öğrencilerin Okul Kütüphanesi ve Sınıf Kitaplıklarını Kullanma Amaçları

	f	Yüzde
Ödev hazırlamak.	107	27.4
Okumak için ödünç kitap almak.	133	34.1
Okul ve sınıf kitaplığını kullanmıyorum.	143	36.7
Diğer	7	1.8
TOPLAM	390	100.0

Okul kütüphanesi ve sınıf kitaplıklarının kullanılma oranları incelendiğinde öğrencilerin en fazla yaklaşık beşte ikilik bir oranla (%36.7) okul kütüphanesi ve sınıf kitaplığını kullanmadıkları cevabını verdikleri görülmektedir. İkinci sırada üçte birlik oranla (%34.1) okumak için ödünç kitap aldıklarını söyleyenler bulunmaktadır. Ödev hazırlama amacıyla kullananlar ise (%27.4) üçüncü sıradadır. "Diğer" seçeneğini işaretleyen öğrencilerse kütüphanenin açık olma süresinin çok kısa olması sebebiyle kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar seçenekler arasında birbirine yakın bir dağılımın olduğunu göstermektedir. Ancak öğrencilerin büyük oranda kütüphaneyi kullanmaması, kullananların önemli bir bölümünün sadece ödev yapmak için kütüphaneyi kullanması okuma alışkanlıklarında okul kütüphanelerinin ve sınıf kitaplıklarının çok fazla yer tutmadığını göstermektedir. Benzer sonuçlar Tablo 3.3.22'de öğrencilerin okudukları kitaplara ulaşma yollarında da karşımıza çıkmaktadır. Kütüphaneler ne yazık ki öğrencilerin okuma alışkanlıklarını şekillendirmede istenen etki düzeyinde görünmemektedir. Topçu'nun (2005, s.127) araştırmasında da, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin %37 oranında okul kütüphanesini, %67.7 oranında sınıf kitaplığını hiç kullanmadıkları belirlenmiştir.

Kız ve erkek öğrencilerin okul kütüphanesi ve sınıf kitaplıklarını kullanma amaçlarında görülebilecek farklılıklara ilişkin veriler Tablo 3.3.115'te gösterilmiştir:

Tablo 3.3.115: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Okul Kütüphanesi ve Sınıf Kitaplıklarını Kullanma Amaçları

			Okul ve Sınıf Kitaplığı Kullanma Amacı				
			Ödev Hazırlamak	Okumak İçin Ödünç Kitap Almak	Okul ve Sınıf Kitaplığını Kullanmıyorum	Diğer	TOPLAM
Cinsiyet	**Kız**	**N**	55	74	70	2	201
		%	27.4	36.8	34.8	1.0	100.0
	Erkek	**N**	52	59	73	5	189
		%	27.5	31.2	38.6	2.6	100.0
Toplam		**N**	107	133	143	7	390
		%	27.4	34.1	36.7	1.8	100.0

Tablo 3.3.115 sonuçları arada küçük farklılıklar bulunsa da kız ve erkek öğrencilerin kütüphane kullanma amaçlarında belirgin farklılıklar olmadığı sonucunu vermektedir. Oran farklılıkları yüksek olmasa da okul kütüphanesi ve sınıf kitaplığını kullanmayan erkek öğrencilerin kız öğrencilerden fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca okul kütüphanesi ve sınıf kitaplığını ödünç kitap almak amacıyla kullanan kız öğrencilerin oranı (%36.8) erkek öğrencilerin oranından (%31.2) yüksektir. Bu sonuçlar okul kütüphanesi ve sınıf kitaplıklarının kullanımında kız öğrencilerin daha olumlu değerlere sahip olduğunu göstermektedir.

Okul kütüphanesi ve sınıf kitaplıklarının kullanımında sosyoekonomik çevre farklılıklarının yansımalarına ilişkin bulgular Tablo 3.3.116'da gösterilmiştir:

Tablo 3.3.116: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Okul Kütüphanesi ve Sınıf Kitaplıklarını Kullanma Amaçları

			Okul ve Sınıf Kitaplığı Kullanma Amacı				
			Ödev Hazırlamak	Okumak İçin Ödünç Kitap Almak	Okul ve Sınıf Kitaplığını Kullanmıyorum	Diğer	TOPLAM
SED	**Üst**	**N**	34	31	58	7	130
		%	26.2	23.8	44.6	5.4	100.0
	Orta	**N**	44	46	40	0	130
		%	33.8	35.4	30.8	.0	100.0
	Alt	**N**	29	56	45	0	130
		%	22.3	43.1	34.6	.0	100.0
Toplam		**N**	107	133	143	7	390
		%	27.4	34.1	36.7	1.8	100.0

Tablo 3.3.116 sonuçlarına göre okul kütüphanesi ve sınıf kitaplıklarını kullanmayan öğrenciler içinde en yüksek oran yarıya yakın bir değerle (%44.6) üst sosyoekonomik çevre öğrencilerine aittir. Okumak için ödünç kitap alma oranlarında ise en yüksek değer (%43.1) alt sosyoekonomik çevredeki öğrencilerdedir. Bunu sırasıyla orta (%35.4) ve üst (%23.8) sosyoekonomik çevrede bulunan okulların öğrencileri izlemiştir. Özellikle sınıf kitaplıklarının yaygınlığının alt sosyoekonomik çevredeki okullarda daha yüksek olduğu düşünüldüğünde (Tablo 3.3.113) öğrencilere kolay ulaşabilecekleri kitaplar sunulduğunda okuma alışkanlıklarının da yükselebileceği sonucuna varmak mümkündür. Alt sosyoekonomik çevrelerde bulunan öğrencilerin kitap satın almak için ayırabildikleri para oranının daha düşük olmasının kütüphane kullanma oranını da etkilediği düşünülebilir. Okul kütüphanesinin alt sosyoekonomik çevrelerde bulunan öğrenciler tarafından daha sıklıkla kullanılması Gönen vd.'nin (2004, s.20) araştırma sonuçlarında da görülmektedir.

Okul kütüphaneleri ve sınıf kitaplıklarından nitelik ve nicelik olarak daha kapsamlı olan, okuma materyaline ulaşma ve okuma alışkanlığını kazanmada

etkisinin daha büyük olması beklenen kurumlar halk kütüphaneleridir. Çevrede kapsamlı bir halk kütüphanesinin bulunması öğrencilerin okuma alışkanlıklarını da etkileyecektir. Bu bilgi doğrultusunda, araştırmaya katılan öğrencilerin halk kütüphanelerini kullanma oranları da tespit edilmeye çalışılmıştır. Öncelikle öğrencilere yaşadıkları çevrede bir halk kütüphanesi olup olmadığı sorulmuştur:

Tablo 3.3.117: Öğrencilerin Bulundukları Semtte Halk Kütüphanesi Olup Olmadığı Sorusuna Verdikleri Cevaplar

	f	Yüzde
Evet var.	137	35.1
Hayır yok.	253	64.9
TOPLAM	390	100.0

Tablo 3.3.117 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrenci grubunun yaklaşık üçte ikisinin (%64.9) yaşadıkları semtte bir halk kütüphanesinin bulunmadığını belirttikleri görülmüştür. Bu rakamlar öğrencilerin isteseler de yakınlarında bulunan bir halk kütüphanesinden yararlanmasını engelleyecektir. Halk kütüphanelerinin yaşanılan sosyal çevredeki varlığını belirlemek için cevaplar farklı çevrelerdeki öğrencilere göre yeniden değerlendirilmiş ve Tablo 3.3.118'de gösterilmiştir:

Tablo 3.3.118: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Bulundukları Semtte Halk Kütüphanesi Olup Olmadığı Sorusuna Verdikleri Cevaplar

			Cevap		TOPLAM
			Evet Var	Hayır Yok	
SED	**Üst**	**N**	32	98	130
		%	24.6	75.4	100.0
	Orta	**N**	69	61	130
		%	53.1	46.9	100.0
	Alt	**N**	36	94	130
		%	27.7	72.3	100.0
Toplam		**N**	137	253	390
		%	35.1	64.9	100.0

Tablo 3.3.118'de görüldüğü gibi sadece orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin yarısı (%53.1) yaşadıkları çevrede bir halk kütüphanesinin bulunduğunu belirtmiştir. Üst ve alt sosyoekonomik çevrelerde bu oran dörtte bir düzeyindedir. Sonuçlar maddi sebeplerle istediği kitaba ulaşamayan bütün öğrenciler için oldukça düşündürücüdür. Uygulama yapılan ilçeler içinde sadece Yenimahalle'de resmi bir halk kütüphanesi bulunmaktadır.

Yaşanılan semtte bir halk kütüphanesi bulunmasa da bu durum öğrencilerin şehrin farklı bölgelerindeki kütüphaneleri kullanmasına engel oluşturmaz. Bu sebeple araştırmaya katılan öğrenci grubuna, herhangi bir halk kütüphanesine üye olup olmadıkları ve kütüphane kullanma sıklıkları sorulmuştur. Öğrencilerin halk kütüphanelerine üye olma durumları Tablo 3.3.119'da gösterilmiştir:

Tablo 3.3.119: Öğrencilerin Halk Kütüphanelerine Üye Olma Durumları

	f	Yüzde
Evet üyeyim	17	4.4
Hayır üye değilim	373	95.6
TOPLAM	390	100.0

Tablo 3.3.117'de öğrencilerin ancak üçte birinin (%35.1) yaşadıkları semtte bir halk kütüphanesinin olduğu görülmektedir. Ancak bu imkâna sahip sınırlı orandaki öğrenciler bile büyük oranda bir halk kütüphanesine üye değildir. Öğrencilerin neredeyse tamamına yakını (%95.6) bir halk kütüphanesine üye olmadıklarını belirtmektedirler. Halk kütüphanesine üye olmama elbette öğrencilerin halk kütüphanesine hiç gitmediği anlamını taşımaz. Ancak öğrencilerin okuma alışkanlık ve ilgileri doğrultusunda kütüphanelerden ödünç kitap alabilmeleri için üye olmaları gerekmektedir. Bu rakamlar öğrencilerin okuma alışkanlıklarında halk kütüphanelerinden çok fazla yararlanmadıkları sonucunu doğurmaktadır. Halk kütüphanesine üye olduğunu söyleyen 10 öğrenci Adnan Ötüken İl Halk Kütüphanesine üye olduğunu belirtmiştir. 7 öğrenci Etimesgut Kent Konseyi Kütüphanesi'ne üyedir. Kütüphaneye üye olan az sayıdaki öğrencide ağırlığı kız öğrenciler (12 kişi) oluşturmaktadır.

Halk kütüphanesine üye olan az sayıdaki öğrencinin sosyoekonomik çevreye göre farklılıkları Tablo 3.3.120'de gösterilmiştir:

Tablo 3.3.120: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Halk Kütüphanelerine Üye Olma Durumları

			Cevap		TOPLAM
			Evet	Hayır	
SED	**Üst**	**N**	8	122	130
		%	6.2	93.8	100.0
	Orta	**N**	8	122	130
		%	6.2	93.8	100.0
	Alt	**N**	1	129	130
		%	.8	99.2	100.0
Toplam		**N**	17	373	390
		%	4.4	95.6	100.0

Tablo 3.3.120 sonuçları halk kütüphanesine üye olma oranlarında üst ve orta sosyoekonomik çevrelerde bulunan öğrenciler arasında eşit bir dağılım olduğunu göstermektedir. Alt sosyoekonomik çevredeki öğrencilerden sadece bir kişi soruya olumlu cevap vermiştir.

8. sınıf öğrencilerinin halk kütüphanelerini kullanma oranlarını belirleyebilmek için değerlendirilebilecek verilerden biri de kütüphaneye gitme sıklığıyla ilgilidir. 8. sınıf öğrencilerinin halk kütüphanelerini kullanma sıklıklarını belirleyebilmek için halk kütüphanelerine hangi sıklıkta gittikleri sorulmuştur:

Tablo 3.3.121: Öğrencilerin Halk Kütüphanelerine Gitme Sıklıkları

	f	Yüzde
Haftada Bir Kez	18	4.6
Haftada Birkaç Kez	41	10.5
Ayda Birkaç Kez	76	19.5
Yılda Birkaç Kez	62	15.9
Kütüphaneye Gitmem	193	49.5
TOPLAM	390	100.0

Tablo 3.3.121'de görüldüğü gibi öğrencilerin neredeyse yarısı (%49.5) halk kütüphanesine hiç gitmediğini belirtmektedir. Geriye kalan öğrenciler içinde halk kütüphanesine en sık giden %19.5 ile "ayda birkaç kez" gittiğini belirtenler oluşturmaktadır. Haftada bir veya birden fazla gittiğini belirtenler toplamda %15.1'lik bir dilimi oluşturmaktadır. Sonuçlar, öğrencilerin önemli bir bölümünün halk kütüphanelerini hiç kullanmadığını kullananların ise sıklıkla kullanmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar öğrencilerin okuma alışkanlıklarının yerleşmesinde kütüphane ve kütüphane görevlilerinin çok az bir etkiye sahip olması (Tablo 3.3.19) ve öğrencilerin okuma materyaline ulaşmada en az başvurdukları yollardan birinin kütüphane olmasıyla da (Tablo 3.3.22) uygunluk göstermektedir. Arıcı'nın (2005) ilköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada da kütüphaneye giden öğrencilerin toplam oranı buradaki sonuçlara yakındır (%55.9). Topçu (2005, s.132) tarafından ilköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmada da halk kütüphanelerini hiç kullanmadıklarını belirtenlerin oranı %45.3 seviyesindedir.

American Library Association [ALA]'nın (1978, s.3) önerdiği kütüphaneye gitme sıklığı incelendiğinde "zayıf alışkanlık" düzeyine sahip okurların yolda 1-5 kez kütüphaneye gittiği, "orta düzey alışkanlık"taki bireylerin yılda 6-11 kez gittikleri ve "güçlü alışkanlık" düzeyine sahip olanların yılda 12 ve daha fazla sıklıkla kütüphaneye gittikleri ve kitap okudukları belirtilmektedir (Akt. Yılmaz, 2004, s.116). Bu ölçütlere göre araştırma örneklemindeki öğrencilerin yaklaşık üçte birinin (% 34.6) "güçlü düzeyde" kütüphane kullanma alışkanlığı olduğunu söylemek mümkündür. Yılmaz'ın (2004, s.129) ilköğretim 5. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında gerçek kütüphane kullanıcısının oranı çok daha düşük bulunmuştur. Bu durum yaşın ilerlemesiyle birlikte artan bilinç düzeyine bağlanabilir. Ancak araştırma örnekleminde bulunan öğrencilerin kütüphane kullanma alışkanlıklarının yüksek olmadığı da anlaşılmaktadır. Brown (2004) tarafından yapılan araştırmada da 14-20 yaş arası gençlerin kütüphane kullanma alışkanlıklarında düşüş görüldüğü tespiti yapılmıştır (Akt. Snowball, 2005, s.43). Benzer sonuçlara Howard (2004) tarafından yapılan araştırmada da ulaşılmış ve 8-11. sınıf öğrencilerinin kütüphane kullanma oranlarında son dönemde düşüş gözlenmiştir.

Halk kütüphanelerinin kullanılma sıklıklarında kız ve erkek öğrenciler arasında da farklılıklar görülmüştür:

Tablo 3.3.122: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Halk Kütüphanelerine Gitme Sıklıkları

			Kütüphaneye Gitme Sıklığı					
			Haftada Birkaç Kez	Haftada Bir Kez	Ayda Birkaç Kez	Yılda Birkaç Kez	Hiç Gitmem	TOPLAM
Cinsiyet	**Kız**	**N**	18	8	40	39	96	201
		%	9.0	4.0	19.9	19.4	47.8	100.0
	Erkek	**N**	23	10	36	23	97	189
		%	12.2	5.3	19.0	12.2	51.3	100.0
Toplam		**N**	41	18	76	62	193	390
		%	10.5	4.6	19.5	15.9	49.5	100.0

Tablo 3.3.122 sonuçlarına göre kütüphaneyi hiç kullanmadığını belirten öğrencilerde erkek öğrencilerin oran fazlalığı bulunsa da (%51.3) kız öğrencilerin de bu orana yakın bir değere sahip oldukları (%47.8) anlaşılmaktadır. Kütüphanelerin "yılda" ve "ayda" birkaç kez kullanımında kız öğrencilerin; "haftada birkaç kez" ve "haftada bir kez" seçeneklerinde erkek öğrencilerin oran fazlalığına sahip oldukları görülmektedir. Sonuçlardan hareketle halk kütüphanelerini sık kullanmada erkek öğrencilerin önemli farklılık olmasa da kız öğrencilerden önde oldukları belirlenmiştir.

Halk kütüphanelerini kullanma sıklığında farklı sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilere ilişkin veriler Tablo 3.3.123'te gösterilmiştir:

Tablo 3.3.123: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Halk Kütüphanelerine Gitme Sıklıkları

			Kütüphaneye Gitme Sıklığı					TOPLAM
			Haftada Birkaç Kez	Haftada Bir Kez	Ayda Birkaç Kez	Yılda Birkaç Kez	Hiç Gitmem	
SED	**Üst**	**N**	6	6	25	22	71	130
		%	4.6	4.6	19.2	16.9	54.6	100.0
	Orta	**N**	34	11	26	19	40	130
		%	26.2	8.5	20.0	14.6	30.8	100.0
	Alt	**N**	1	1	25	21	82	130
		%	.8	.8	19.2	16.2	63.1	100.0
Toplam		**N**	41	18	76	62	193	390
		%	10.5	4.6	19.5	15.9	49.5	100.0

Tablo 3.3.123 sonuçlarına göre "haftada birkaç kez" seçeneği ile halk kütüphanelerini en sık kullanan öğrenciler orta sosyoekonomik çevrede bulunmaktadır. Araştırmanın gerçekleştirildiği ilçeler içinde tek İlçe Halk Kütüphanesi Yenimahalle'dedir. Ancak üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin bu kütüphaneden yeterince yararlanmadığı anlaşılmaktadır. Kütüphaneye hiç gitmediğini belirten öğrenciler içinde en yüksek değer %63.1 ile alt sosyoekonomik çevre öğrencilerindedir. Bu sonuçlarda kütüphanelerin yaşanılan çevreye yakınlığı ve olumlu yönlendirmenin etkisi göz önünde bulundurulmalıdır.

Halk kütüphanelerinin kullanım amaçları da öğrencilerin okuma alışkanlıkları hakkında bilgi verebilmektedir. Halk kütüphanesine "hiç gitmediğini" belirten öğrencilerin dışında kalan diğer öğrenciler halk kütüphanelerini kullanma amaçlarını şu şekilde açıklamaktadırlar:

Tablo 3.3.124: Öğrencilerin Halk Kütüphanelerini Kullanma Amaçları

	f	Yüzde	Geçerli Yüzde
Ödev yapmak için	116	29.7	58.9
Kitap, dergi ve gazete okumak için	50	12.8	25.4
Ödünç kitap almak için	31	7.9	15.7
Toplam	197	50.5	100.0
Cevap Vermeyenler	193	49.5	
TOPLAM	390	100.0	

Halk kütüphanesini hiç kullanmadığını belirten %49.5 oranındaki öğrencilerin dışında kalanların yaklaşık beşte üçü de (%58.9) halk kütüphanelerinden sadece ödev yapma amacıyla yararlanmaktadır. "Kitap, dergi ve gazete okuma amacıyla" kütüphaneye gidenler %25.4, "ödünç kitap almak için" gidenler %15.7'lik bir orana sahiptir. Halk kütüphanelerini okuma materyallerine ulaşmak için kullanan öğrencilerin bütün öğrenciler içindeki oranı beşte bir düzeyindedir (%20.7). Genel anlamda kullanım sıklığı yüksek olmayan halk kütüphanelerinin çoğunlukla da ödev yapma amacıyla kullanıldığı anlaşılmaktadır. Çiçek-Çetinkaya'nın (2004, s.66) ilköğretim 8. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin beşte dörtten fazla bir oranla (%82.5) kütüphaneleri ödev yapmak amacıyla kullandıkları belirlenmiştir. Ödevlerle ilgili kaynaklara ulaşma ihtiyacıyla kütüphaneleri kullanma amacı diğer araştırmalarda da en sık karşılaşılan gerekçedir (Yılmaz, 1990; Gönen vd., 2004; Arıcı, 2005; Karakoç, 2005; Topçu, 2005). Ancak yaş grubu ilerledikçe – özellikle üniversite öğrencilerinde- kütüphaneleri ders çalışma mekânı olarak kullanma oranı artmaktadır (Dökmen, 1994, s.71).

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre halk kütüphanesi kullanma amaçlarına ilişkin veriler Tablo 3.3.125'te gösterilmiştir:

Tablo 3.3.125: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Halk Kütüphanelerini Kullanma Amaçları

			Halk Kütüphanesini Kullanma Amacı			
			Ödev Yapmak	Kitap, Dergi ve Gazete Okumak	Ödünç Kitap Almak	TOPLAM
Cinsiyet	**Kız**	**N**	60	25	20	105
		%	57.1	23.8	19.0	100.0
	Erkek	**N**	56	25	11	92
		%	60.9	27.2	12.0	100.0
Toplam		**N**	116	50	31	197
		%	58.9	25.4	15.7	100.0

Sonuçlar halk kütüphanesi kullanma amacında kız ve erkek öğrenciler arasında küçük oran farklılıkları olduğunu göstermektedir. "Ödev yapma" ve "kitap, dergi ve gazete okuma" amaçlarında erkek öğrencilerin oran fazlalığı görülürken "ödünç kitap alma"da kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek orana sahip oldukları belirlenmiştir.

Halk kütüphanesi kullanma amaçlarında üst, orta ve alt sosyoekonomik çevrelerde bulunan öğrenciler arasında da farklılıklar tespit edilmiştir:

Tablo 3.3.126: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Halk Kütüphanelerini Kullanma Amaçları

			Halk Kütüphanesini Kullanma Amacı			TOPLAM
			Ödev Yapmak	Kitap, Dergi ve Gazete Okumak	Ödünç Kitap Almak	
SED	**Üst**	**N**	30	16	13	59
		%	50.8	27.1	22.0	100.0
	Orta	**N**	53	24	13	90
		%	58.9	26.7	14.4	100.0
	Alt	**N**	33	10	5	48
		%	68.8	20.8	10.4	100.0
Toplam		**N**	116	50	31	197
		%	58.9	25.4	15.7	100.0

Tablo 3.3.126 sonuçlarına göre halk kütüphanelerini okuma alışkanlıklarını geliştirme amacı doğrultusunda kullanma, üst sosyoekonomik çevreden alt sosyoekonomik çevreye gittikçe azalmaktadır. Halk kütüphanelerini "ödev yapma" amacıyla kullanma oranı alt sosyoekonomik çevre öğrencilerinde üçte iki (%68.8) oranındayken üst sosyoekonomik çevre öğrencilerinde yarıya (%50.8) düşmektedir. Ödev yapma amacı dışında halk kütüphanelerini "kitap, dergi ve gazete okuma" ve "ödünç kitap alma" amacıyla kullananlar içinde en yüksek oranlar üst sosyoekonomik çevre öğrencilerine aittir. Oranlar alt sosyoekonomik çevreye gittikçe düşmektedir. Bu sonuçlardan üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin, halk kütüphanelerini okuma alışkanlıkları doğrultusunda daha olumlu kullandıklarını söylemek mümkündür.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin halk kütüphanelerini kullanmada kütüphane sayısının azlığı ve yönlendirme eksiklikleri kadar öğrencilere hitap eden türde yayınlara yer vermemesinin de etkisi düşünülebilir. Öğrencilere açık uçlu olarak yöneltilen "Kütüphanelerde daha çok hangi türdeki yayınların olmasını istersiniz?" sorusuyla bu eksiklikler ve öğrencilerin okuma ilgileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu soruya cevap verme oranı üçte bir (%32.6) düzeyindedir:

Tablo 3.3.127: Öğrencilerin Kütüphanelerde Bulunmasını İstedikleri Yayın Türüne İlişkin Soruya Cevap Verme Oranları

	f	Yüzde
Cevap Verenler	127	32.6
Cevap Vermeyenler	263	67.4
TOPLAM	390	100.0

Öğrencilerin kütüphanelerde bulunmasını istedikleri yayınlar konusunda verdikleri cevap yüzdelerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma oranları Tablo 3.3.128'de gösterilmiştir:

Tablo 3.3.128: Öğrencilerin Cinsiyete Göre Kütüphanelerde Bulunmasını İstedikleri Yayın Türüne İlişkin Soruya Cevap Verme Oranları

			Cevap Vermeyenler	**Cevap Verenler**	**TOPLAM**
Cinsiyet	**Kız**	**N**	122	79	201
		%	60.7	39.3	100.0
	Erkek	**N**	141	48	189
		%	74.6	25.4	100.0
Toplam		**N**	263	127	390
		%	67.4	32.6	100.0

Tablo 3.3.128 sonuçlarına göre soruya cevap verme oranlarında kız öğrenciler yaklaşık beşte iki (%39.3), erkek öğrenciler dörtte birlik (%25.4) bir orana sahiptir. Bu araştırmanın bütününde görülen erkek öğrencilere oranla kız öğrencilerin okuma alışkanlıklarındaki yüksek oran buradaki sonuçlara da yansımıştır.

Halk kütüphanelerinde bulunması istenen yayın türleri sorusuna cevap verme oranında sosyoekonomik düzey farklılıklarına ilişkin veriler Tablo 3.3.129'da gösterilmiştir:

Tablo 3.3.129: Öğrencilerin Farklı Gelişmişlik Düzeyine Sahip Sosyoekonomik Çevreye Göre Kütüphanelerde Bulunmasını İstedikleri Yayın Türüne İlişkin Soruya Cevap Verme Oranları

			Cevap Vermeyenler	Cevap Verenler	TOPLAM
SED	**Üst**	**N**	86	44	130
		%	66.2	33.8	100.0
	Orta	**N**	87	43	130
		%	66.9	33.1	100.0
	Alt	**N**	90	40	130
		%	69.2	30.8	100.0
Toplam		**N**	263	127	390
		%	67.4	32.6	100.0

Tablo 3.3.129 sonuçlarına göre soruya cevap veren öğrenciler içinde oran yüksekliği üst (%33.8) ve orta (%33.1) sosyoekonomik düzey öğrencileri lehinedir. Ancak alt sosyoekonomik düzeyde bulunan öğrencilerin de çok düşük orana sahip olmadığını belirtmek gerekir (%30.8).

Öğrencilerin kütüphanelerde görmek istedikleri yayınlar onların kısmi de olsa okuma ilgilerini belirleyebilmek için önemlidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin kütüphanelerde görmek istedikleri eserlerin özellikleri ve bu istekte bulunan öğrenci sayısı Tablo 3.3.130'da gösterilmiştir:

Tablo 3.3.130: Öğrencilerin Kütüphanelerde Görmek İstedikleri Yayınlar

İSTENEN ESER TÜRLERİ	ÖĞRENCİ SAYISI
100 Temel Eser	2
Ansiklopedik eserler.	17
Bilim-Kurgu	2
Biyografi	2
Çizgi Roman	4
Çocuk dergileri	1
Gazete	1
Gençlere yönelik, macera konulu romanlar.	42
Güncel ve çok satan kitaplar.	3
Gençlik ve magazin dergileri	2
Hikâye kitapları	5
Kişisel gelişim kitapları	1
Mizah ve karikatür türünde eserler	16
Politik eserler	2
Sınavlara hazırlık kitapları	1
Sporla ilgili kitaplar	9
Şiir	7
Tarih konulu eserler	8
Tiyatro	2

Öğrencilerin kütüphanelerde görmek istedikleri yayınlar genel olarak incelendiğinde özellikle roman türünde macera konulu eserlerin öne çıktığı görülmektedir. Ayrıca mizah ve karikatürle ilgili eserler de istenen türler arasındadır. Bu oranlar öğrencilerin okumayı tercih ettikleri türler ve okumaktan hoşlandıkları konulara ilişkin bulgularla da (Tablo 3.3.42 ve Tablo 3.3.45) örtüşmektedir. Ayrıca öğrencilerin kütüphaneleri çoğunlukla ödev yapmak için kullandıkları düşünülürse (Tablo 3.3.124) kütüphanelerde ansiklopedik türde kaynak kitapların bulunmasını istemeleri de doğal karşılanmalıdır.

Öğrencilerin kütüphanelerden beklentilerini anlayabilmek için yöneltilen son soruda kütüphanede görmek istedikleri kitap, dergi veya yazar olup olmadığı sorulmuştur. Bu soruya da öğrenciler büyük oranda cevap vermemiştir:

Tablo 3.3.131: Öğrencilerin Kütüphanelerde Görmek İstedikleri Kitap/Dergi/Yazar Sorusuna Cevap Verme Oranları

	f	Yüzde
Cevap Verenler	19	4.9
Cevap Vermeyenler	371	95.1
TOPLAM	390	100.0

Tablo 3.3.131'de de görüldüğü gibi soruya cevap veren öğrencilerin sayısı son derece sınırlıdır. Öğrencilerden 14 kişi kütüphanelerde görmek istedikleri yazar ismi olarak Gülten Dayıoğlu, İpek Ongun, Jack London, Ömer Seyfettin ve Reşat Nuri Güntekin'in ismini vermiştir. 2 öğrenci eser adı olarak "Harry Potter" ve "Secret" isimli kitapları, 3 öğrenci de TÜBİTAK'ın yayınladığı Bilim Teknik ve Bilim Çocuk dergilerini kütüphanelerde görmek istediklerini belirtmişlerdir. İsimleri belirtilen yazarların ve eserlerin zaten öğrenciler arasında popüler olan isimler arasında olduğu görülmektedir.

Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin halk kütüphanelerini kullanma oranlarının istenen düzeyde olmadığını söylemek mümkündür. Ayrıca kütüphaneyi kullandığını belirten öğrencilerin önemli bir bölümü de sadece "ödev yapma" amacıyla kütüphanelere gitmektedir. Bu yönüyle kütüphaneler, öğrencilerin okuma alışkanlıklarını geliştirme amacından oldukça uzaklaşmış görünmektedir.

3.4. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Farklı Metin Türlerinde (Bilgilendirici, Öyküleyici ve Şiir) Okuduğunu Anlama Başarılarına İlişkin Veriler:

Bu bölümde araştırma örneklemine dâhil edilen ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin farklı metin türlerinde (bilgilendirici, öyküleyici ve şiir) okuduğunu anlama başarılarına ilişkin veriler değerlendirilmiştir. Bulgular t testi ve ANOVA testiyle değerlendirilerek tablolaştırılmıştır. Analizlerde cinsiyet ve sosyoekonomik faktörler dikkate alınarak değerlendirmeler yapılmıştır.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama testlerinden aldıkları puanların farklı metin türlerinde (bilgilendirici, öyküleyici ve şiir) anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için ANOVA testi yapılmıştır. Levene F testi sonuçlarına göre (F= 1.443, p< 0.05) gruplar homojen bir dağılım göstermektedir. ANOVA testine ilişkin bulgular Tablo 3.4.1'de gösterilmiştir:

Tablo 3.4.1: Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Puanlarının Farklı Metin Türlerine (Bilgilendirici, Öyküleyici ve Şiir) Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	.340	2	.170	.020	.980	**YOK**
Gruplar İçi	9744.813	1167	8.350			
TOPLAM	9745.153	1169				

p< 0.05

ANOVA sonuçlarına göre araştırmaya katılan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama test puanlarında farklı metin türlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır (p<0.05). Ancak ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinlerden aldıkları toplam test puanlarının ortalamasının $\overline{X}$=9.2000, öyküleyici metinlerden aldıkları toplam test puanlarının ortalamasının $\overline{X}$=9.2051 ve şiir metinlerinden aldıkları toplam test puanlarının ortalamasının $\overline{X}$=9.2385 olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama test puanlarının farklı metin türleri arasında anlamlı bir fark olmasa da aritmetik ortalamalardan öğrencilerin en çok şiirde ($\overline{X}$=9.2385), daha sonra öyküleyici ($\overline{X}$=9.2051) ve bilgilendirici ($\overline{X}$=9.2000) metinlerde başarılı oldukları anlaşılmaktadır.

Temizyürek (2008, s.145) tarafından ilköğretim 8. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmada da bilgilendirici ve öyküleyici metinler arasında okuduğunu anlama başarısında öğrencilerin, öyküleyici metinlerdeki okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Yine ilköğretim 8. sınıflar üzerinde gerçekleştirilen bir başka araştırmada da öğrencilerin bilgilendirici

metin örneği olarak seçilen deneme ile hikâye metni başarı düzeyleri karşılaştırmasında öyküleyici metindeki başarı düzeyinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır (Karakuş Tayşi, 2007, s.102). Ayrıca ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metinlerdeki okuduğunu anlama başarı düzeylerinde öyküleyici metinler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (Sidekli, 2005, s.92).

Güneyli'nin (2003) 160 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada ise bilgilendirici ve edebi nitelikli metinlerdeki okuduğunu anlama başarısında öğrencilerin bilgilendirici metinlerdeki okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir diğer araştırmada da öğrencilerin şiir, bilgilendirici metin ve öyküleyici metinler üzerindeki okuduğunu anlama başarısının en yüksek şiir türünde olduğu sonucuna varılmıştır. Şiir türünü, bilgilendirici metinler ve öyküleyici metinler izlemiştir (Karatay, 2007, s.100-101). Yaş düzeyi ilerledikçe metin yapıları hakkında edinilen bilginin artmasıyla birlikte bilgilendirici metinlerin öyküleyici metinlere oranla daha çabuk çözümlenebildiği anlaşılmaktadır.

Bakken ve Whedon (2002, s.229-230), çocukların başlangıçtaki dil öğrenme sürecinde aileden, daha sonra ilk okumayı öğrenme sürecinde öğretmenlerden sıklıkla öyküleyici metin yapılarını taşıyan hikâyeler, peri masalları ve fabllar dinlediklerini, erken yaşlarda bu metin yapılarının çocuklar için daha tanıdık olduğunu belirtir. Bu sebeple öyküleyici metinlerdeki okuduğunu anlama başarısının bilgilendirici metinlerden daha yüksek olmasını normal karşılamak gerekir. İlerleyen yaşlarda uygun okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilmemesi bilgilendirici metinlerdeki okuduğunu anlama başarısını da düşürebilmektedir. Ayrıca erken yaşlarda öyküleyici metinler hakkında oluşan zihinsel şemalara karşın bilgilendirici metinler hakkında böyle bir şemanın oluşmamasının bu metinlere olan ilgiyi dolaylı da olsa olumsuz etkilediği düşünülmelidir. Böylelikle bilgilendirici metinlerin anlaşılma süreci olumsuz etkilenmektedir (Dodson, 2000, s.4).

Bu araştırmada okuduğunu anlama başarısında şiir, öyküleyici metinler ve bilgilendirici metinler sıralaması elde edilmiştir. Ancak ortalamalar incelendiğinde okuduğunu anlama düzeyinde metin farklılıklarının çok belirleyici bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Her üç metin türünde de ortalamalar birbirine yakındır. Bu durumu öğrencilerin ilköğretimin son sınıfında olmaları sebebiyle farklı metin

yapılarıyla yeterince karşılaşmış olmaları ve farklı metinlere uygun okuduğunu anlama stratejilerini öğrenmeleriyle açıklamak mümkündür. Goldman ve Rakestraw (2000, s.323-324) da eğitim sürecinin ilerlemeye başlamasıyla birlikte öğrencilerin farklı metin yapılarını daha rahat anladıklarını belirtmektedir. Anlamlı farklılıklar bulunmasa da şiir türündeki metinlerin daha yüksek bir ortalamaya sahip olması ilköğretim düzeyindeki öğrenciler için seçilen şiirlerin kısmi olarak türün daha anlaşılır ve kolay çözümlenir örnekleri arasından seçilmesiyle açıklamak mümkündür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin farklı metin türlerindeki başarı oranlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar için T-testi yapılmıştır. Levene F Testi (F=.020, p<.05) sonuçlarına göre gruplar homojen bir dağılım göstermiştir:

Tablo 3.4.2: Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Testinden Aldıkları Toplam Puanların Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Kız	201	9.6119	2.97635	388	2.838	.005
Erkek	189	8.7619	2.93392			

p<.05

Tablo 3.4.2 sonuçlarına göre öğrencilerin bilgilendirici metin testinden aldıkları toplam puan cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermektedir [$t_{(388)}$=2.838, p<.05]. Sonuçlara göre kız öğrencilerin bilgilendirici metinden aldıkları toplam puanlar ($\overline{X}$=9.6119) erkek öğrencilere göre ($\overline{X}$=8.7619) daha yüksektir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinler testinden aldıkları toplam puanların cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için T-testi yapılmıştır. Levene F Testi (F=.439, p<.05) sonuçlarına göre gruplar homojen bir dağılım göstermiştir:

Tablo 3.4.3: Öğrencilerin Öyküleyici Metin Testinden Aldıkları Toplam Puanların Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Kız	201	9.7562	2.78483	388	3.864	.000
Erkek	189	8.6190	3.02698			

p<.05

Tablo 3.4.2 sonuçlarına göre öğrencilerin bilgilendirici metin testinden aldıkları toplam puan cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermektedir [$t_{(388)}$=3.864, p<.05]. Sonuçlara göre kız öğrencilerin öyküleyici metin testinden aldıkları toplam puanlar ($\overline{X}$=9.7562) erkek öğrencilere göre ($\overline{X}$=8.6190) daha yüksektir.

Temizyürek (2008, s.145) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da kız öğrencilerin hem bilgilendirici hem de öyküleyici metinleri okuduğunu anlama başarılarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer bir sonuç ilköğretim 5. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmada da elde edilmiştir (Sidekli, 2005).

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin şiir testinden aldıkları toplam puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için T-testi yapılmıştır. Levene F Testi (F=.092, p<.05) sonuçlarına göre gruplar homojen bir dağılım göstermiştir:

Tablo 3.4.4: Öğrencilerin Şiir Testinden Aldıkları Toplam Puanların Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Kız	201	10.0448	2.58321	388	6.325	.000
Erkek	189	8.3810	2.60989			

p<.05

Tablo 3.4.4 sonuçlarına göre öğrencilerin şiir testinden aldıkları toplam puan cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermektedir [$t_{(388)}$=6.325, p<.05]. Sonuçlara göre kız öğrencilerin şiir testinden aldıkları toplam puanlar ($\overline{X}$=10.0448) erkek öğrencilere göre ($\overline{X}$=8.3810) daha yüksektir.

Analizler üç metin türündeki okuduğunu anlama düzeyinin kız öğrenciler lehine olduğunu göstermektedir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin farklı metin türü (bilgilendirici, öyküleyici ve şiir) testlerinden aldıkları puanların sosyoekonomik çevreye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklemler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin testinden aldıkları toplam puanların sosyoekonomik çevreye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene F Testi (F=.215, p<.05) sonuçlarına göre gruplar homojen bir dağılım göstermektedir:

Tablo 3.4.5: Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Testinden Aldıkları Toplam Puanların SED'e Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	456.431	2	228.215	29.401	.000	Üst-Orta, Alt
Gruplar İçi	3003.969	387	7.762			Orta-Alt
TOPLAM	3460.400	389				

p<.05

ANOVA analiz sonuçları bilgilendirici metin testinden alınan puan ile SED arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(2-387)}$=29.401, p<.05]. Farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla yapılan Scheffe Testinin sonuçlarına göre bilgilendirici metin testinde "üst" sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler ($\overline{X}$=10.3846) "orta" ($\overline{X}$=9.4462) ve "alt" ($\overline{X}$=7.7692) sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerden daha başarılıdırlar.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin testinden aldıkları toplam puanların sosyoekonomik çevreye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene F Testi (F=4.641, p<.05) sonuçlarına göre gruplar homojen bir dağılım göstermemiştir. Bu nedenle parametrik test varsayımı sağlanamadığından ilişkisiz ölçümlerde iki ya

da daha çok örneklem için kullanılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yerine ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis Testi sonuçları dikkate alınmıştır:

Tablo 3.4.6: Öğrencilerin Öyküleyici Metin Testinden Aldıkları Toplam Puanların SED'e Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Üst	130	222.99	2	19.319	.000	Üst-Alt
Orta	130	200.92				Orta-Alt
Alt	130	162.59				
Toplam	390					

p<.05

Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin testinden aldıkları toplam puanlar sosyoekonomik çevreye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir (X^2=19.319, p< 0.05). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında öyküleyici metin testinden en yüksek başarının "üst" sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilere ait olduğu, bunu sosyoekonomik çevresi orta ve alt olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Kruskal Wallis Test sonuçlarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek için gruplar arasında Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre sosyoekonomik çevre olarak Üst-Alt (p=.000) ve Orta-Alt (p=.004) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin şiir testinden aldıkları toplam puanların sosyoekonomik çevreye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene F Testi (F=3.252, p<.05) sonuçlarına göre gruplar homojen bir dağılım göstermemiştir. Bu nedenle parametrik test varsayımı sağlanamadığından ilişkisiz ölçümlerde iki ya da daha çok örneklem için kullanılan Tek Yönlü Varyans Analizi yerine ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis Testi sonuçları dikkate alınmıştır:

Tablo 3.4.7: Öğrencilerin Şiir Testinden Aldıkları Toplam Puanların SED'e Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Üst	130	240.13	2	53.368	.000	Üst-Orta,Alt
Orta	130	206.11				Orta-Alt
Alt	130	140.26				
Toplam	390					

p<.05

Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin şiir testinden aldıkları toplam puanlar sosyoekonomik çevreye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir (X^2=53.368, p< 0.05). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında öyküleyici metin testinden en yüksek başarının "üst" sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilere ait olduğu, bunu sosyoekonomik çevresi orta ve alt olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Kruskal Wallis Test sonuçlarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek için gruplar arasında Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre sosyoekonomik çevre olarak Üst-Orta (p=.010), Üst-Alt (p=.000) ve Orta-Alt (p=.000) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

3.5. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ile Farklı Türlerdeki Metinlerde (Bilgilendirici, Öyküleyici ve Şiir) Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular:

Bu bölümde araştırmaya katılan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puan ile farklı metin türlerinde okuduğunu anlama testlerinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye dair bulgulara yer verilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı değerleriyle açıklanmıştır.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin tutum ölçeği toplam puanları ile bilgilendirici metinler testinden aldıkları toplam puan arasındaki ilişki Tablo 4.5.1'de gösterilmiştir:

Tablo 3.5.1: Öğrencilerin Tutum Ölçeği Toplam Puanları ile Bilgilendirici Metinler Testinden Aldıkları Puan Arasındaki Korelasyon

		TUTUM TOPLAM	BİLG. METİN TOPLAM
TUTUM TOPLAM	**Pearson Korelasyon**	1	.216(**)
	p		.000
	N	390	390
BİLG. METİN TOPLAM	**Pearson Korelasyon**	.216(**)	1
	p	.000	
	N	390	390

*** p<0.01*

Tablo 3.5.1 incelendiğinde tutum ölçeği toplam puanları ile bilgilendirici metinler testinden alınan toplam puan arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (r=0.216, p<.01). Bu sonuca göre okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeyi yükseldikçe bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama testlerinden alınan toplam puanın da arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı (r^2=0.04) dikkate alındığında bilgilendirici metin testlerinden alınan toplam puan varyansının %4'ünün okuma alışkanlığı tutumundan kaynaklandığını söylemek mümkündür.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin tutum ölçeği toplam puanları ile öyküleyici metinler testinden aldıkları toplam puan arasındaki ilişki Tablo 3.5.2'de gösterilmiştir:

Tablo 3.5.2: Öğrencilerin Tutum Ölçeği Toplam Puanları ile Öyküleyici Metinler Testinden Aldıkları Puan Arasındaki Korelasyon

		TUTUM TOPLAM	ÖYK. METİN TOPLAM
TUTUM TOPLAM	**Pearson Korelasyon**	1	.235(**)
	p		.000
	N	390	390
ÖYK. METİN TOPLAM	**Pearson Korelasyon**	.235(**)	1
	p	.000	
	N	390	390

*** p<0.01*

Tablo 3.5.2 incelendiğinde tutum ölçeği toplam puanları ile öyküleyici metinler testinden alınan toplam puan arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır (r=0.235, p<.01). Bu sonuca göre okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeyi yükseldikçe öyküleyici metinlerde okuduğunu anlama testlerinden alınan toplam puan da artmaktadır. Determinasyon katsayısı (r^2=0.05) dikkate alındığında bilgilendirici metin testlerinden alınan toplam puan varyansının %5'inin okuma alışkanlığı tutumundan kaynaklandığı söylenebilir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin tutum ölçeği toplam puanları ile şiir testinden aldıkları toplam puan arasındaki ilişki Tablo 3.5.3'te gösterilmiştir:

Tablo 3.5.3: Öğrencilerin Tutum Ölçeği Toplam Puanları ile Şiir Testinden Aldıkları Puan Arasındaki Korelasyon

		TUTUM TOPLAM	ŞİİR TOPLAM
TUTUM TOPLAM	**Pearson Korelasyon**	1	.232(**)
	p		.000
	N	390	390
ŞİİR TOPLAM	**Pearson Korelasyon**	.232(**)	1
	p	.000	
	N	390	390

*** p<0.01*

Tablo 3.5.3 incelendiğinde tutum ölçeği toplam puanları ile şiir testinden alınan toplam puan arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=0.232$, $p<.01$). Bu sonuca göre okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeyi yükseldikçe şiir testlerinden alınan toplam puan da artmaktadır. Determinasyon katsayısı ($r^2=0.05$) dikkate alındığında bilgilendirici metin testlerinden alınan toplam puan varyansının %5'inin okuma alışkanlığı tutumundan kaynaklandığı görülmektedir.

Okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama başarısı üzerine yapılan değerlendirmelerde genelde tutum ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönde olumlu bir ilişkinin olduğu söylenmektedir (Guthrie ve Wigfield, 2000). Groff (1962), Chall ve Feldmann (1966) okuma başarısı ile okumaya ve okuma materyallerine karşı tutumlar arasında pozitif korelasyon bulmuştur (Akt. Schofield ve Start, 1977, s.248). Dökmen de (1994, s.74) okuduğunu anlama başarısı ile okuma ilgisi arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğunu söylemektedir. Bu bulgular göstermektedir ki tutumlar da diğer algısal değişkenler gibi okuma becerisinin edinilmesinde, geliştirilmesinde ve okuma başarısında önemli birer etkendir. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile eleştirel okuma beceri düzeylerini karşılaştıran Ünal (2006), tutum ve anlama arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulmuştur. 8. sınıflar üzerinde gerçekleştirilen bir diğer araştırmada da tutum ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır (Ghaith ve Bouzeineddine, 2003).

Okul yıllarında oluşturulan okumaya yönelik olumlu tutumların ilerleyen yıllarda başarılı okuyucular oluşturulmasında önemli bir paya sahip olduğu bilgisi verilmektedir (Smith, 1990, s.215). Ancak bazı araştırmalarda ise okuma tutumu ile okuduğunu anlama başarısı arasında bir ilişki olduğu tespit edilse de bunun istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı da görülmüştür (Roettger, Szymczuk ve Millard, 1979, s.140-141; Swanson, 1982; Elliot, 1983, s.49-50; Brown, 1992, s.85). Mustachio'nun (1990, s.10) üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama başarısı arasında .02 düzeyinde düşük bir ilişki bulunmuştur. Doğrudan metnin konusundan hareketle ilgi duyulan türler ile okuduğunu anlama başarısını ilköğretim 4-8.

üzerinde 19735 öğrenci üzerinde değerlendiren Bray ve Baron (2003, s.115) ise metnin konusuna duyulan ilgi ile okuduğunu anlama başarısı arasında .06 seviyesinde düşük bir ilişkinin bulunduğunu tespit etmiştir.

Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeyleri yükseldikçe okuduğunu anlama testlerinden aldıkları puanlarının da yükseldiği sonucuna varılmıştır. Ancak tutum ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki düşük yönlü ilişkinin farklı iki kavramın karşılaştırılması sebebiyle ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Genel eğitim süreci ve telkinler sebebiyle okumanın gerekliliğini bilen öğrenciler olumlu yönde tutum da göstermektedirler. Ancak bu durum okuduğunu anlama düzeyinde doğrudan bir etken değildir.

3.6. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin İlgi Duydukları Metin Türü (Bilgilendirici, Öyküleyici ve Şiir) ile Farklı Türlerdeki Metinlerde (Bilgilendirici, Öyküleyici ve Şiir) Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular:

Bu bölümde araştırmaya katılan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin ilgi duydukları metin türü (bilgilendirici, öyküleyici ve şiir) ile farklı türlerdeki metinlerde (bilgilendirici, öyküleyici ve şiir) okuduğunu anlama testlerinden aldıkları toplam puanları arasındaki ilişkiye dair bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerin ilgi duydukları metin türüne ilişkin bulgular Tablo 3.3.32'de gösterilmiştir.

Araştırmaya katılan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumayı tercih ettikleri metin türünün (bilgilendirici, öyküleyici ve şiir) bilgilendirici metinler testinden aldıkları toplam puan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız örneklemler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene F Testi sonucuna göre (F=.100, p< 0.05) öğrencilerin okumayı tercih ettikleri metin türünün (bilgilendirici, öyküleyici ve şiir) bilgilendirici metinler testinden aldıkları toplam puan değişkenine göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

Tablo 3.6.1: Öğrencilerin Okumayı Tercih Ettikleri Metin Türünün (Bilgilendirici, Öyküleyici ve Şiir) Bilgilendirici Metinler Testinden Aldıkları Toplam Puan Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	197.115	2	98.558	11.688	.000	Bilg.-Şiir
Gruplar İçi	3263.285	387	8.432			Öyk.-Şiir
TOPLAM	3460.400	389				

p<.05

ANOVA analiz sonuçları okumada tercih edilen metin türü (bilgilendirici, öyküleyici ve şiir) ile bilgilendirici metinler okuduğunu anlama testinden alınan toplam puan arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(2\text{-}387)}$=11.638, p<.05]. Farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla yapılan Scheffe Testinin sonuçlarına göre okuma metni olarak "öyküleyici metinler"i ($\overline{X}$=9.7683) ve "bilgilendirici metinler"i ($\overline{X}$=9.1988) tercih edenler bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamada "şiir" ($\overline{X}$=7.6500) tercihinde bulunanlardan daha başarılıdırlar.

8. sınıf öğrencilerinin okumayı tercih ettikleri metin türünün (bilgilendirici, öyküleyici ve şiir) öyküleyici metinler testinden aldıkları toplam puan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız örneklemler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene F Testi sonucuna göre (F= 1.264, p< 0.05) öğrencilerin okumayı tercih ettikleri metin türünün (bilgilendirici, öyküleyici ve şiir) bilgilendirici metinler testinden aldıkları toplam puan değişkenine göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür:

Tablo 3.6.2: Öğrencilerin Okumayı Tercih Ettikleri Metin Türünün (Bilgilendirici, Öyküleyici ve Şiir) Öyküleyici Metinler Testinden Aldıkları Toplam Puan Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	114.137	2	57.068	6.722	.001	Öyk.-Şiir
Gruplar İçi	3285.453	387	8.490			
TOPLAM	3399.590	389				

p<.05

ANOVA analiz sonuçları okumada tercih edilen metin türü (bilgilendirici, öyküleyici ve şiir) ile öyküleyici metinler okuduğunu anlama testinden alınan toplam puan arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(2\text{-}387)}$=6.722, p<.05]. Farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla yapılan Scheffe Testinin sonuçlarına göre okuma metni olarak "öyküleyici metinler"i ($\overline{X}$=9.7622) ve "bilgilendirici metinler"i ($\overline{X}$=9.0060) tercih edenler, öyküleyici metinleri okuduğunu anlamada "şiir" ($\overline{X}$=8.2333) tercihinde bulunanlardan daha başarılıdırlar.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okumayı tercih ettikleri metin türünün (bilgilendirici, öyküleyici ve şiir) şiir testinden aldıkları toplam puan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız örneklemler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene F Testi sonucuna göre (F= .653, p< 0.05) öğrencilerin okumayı tercih ettikleri metin türünün (bilgilendirici, öyküleyici ve şiir) şiir testinden aldıkları toplam puan değişkenine göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

Tablo 3.6.3: Öğrencilerin Okumayı Tercih Ettikleri Metin Türünün (Bilgilendirici, Öyküleyici ve Şiir) Şiir Testinden Aldıkları Toplam Puan Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	147.016	2	73.508	10.391	.000	Bilg.-Öyk.
Gruplar İçi	2737.807	387	7.074			Öyk.-Şiir
TOPLAM	2884.823	389				

p<.05

ANOVA analiz sonuçları okumada tercih edilen metin türü (bilgilendirici, öyküleyici ve şiir) ile okuduğunu anlama şiir testinden alınan toplam puan arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(2\text{-}387)}$=10.391, p<.05]. Farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla yapılan Scheffe Testinin sonuçlarına göre okuma metni olarak "öyküleyici metinler"i ($\overline{X}$=9.9146) tercih edenler "bilgilendirici metinler" ($\overline{X}$=8.9157) ve "şiir" ($\overline{X}$=8.2833) tercihinde bulunanlardan daha başarılıdırlar.

Sonuçlar genel olarak incelendiğinde okumak için tercih edilen metin türü ile okuduğunu anlama başarısı arasında doğrudan bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. İlgi duyulan türler ile okuduğunu anlama başarısını ilköğretim 4-8. üzerinde 19735 öğrenci üzerinde değerlendiren Bray ve Baron (2003, s.115), metnin konusuna duyulan ilgi ile okuduğunu anlama başarısı arasında .06 seviyesinde pozitif yönde düşük bir ilişkinin bulunduğunu tespit etmiştir. Burada da okuduğunu anlama başarısını tek başına metin tercihinin belirlemediği görülmektedir.

IV. BÖLÜM: SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen sonuçlar özetlenerek değerlendirilmiş ve bulgulardan hareketle bazı önerilerde bulunulmuştur.

4.1. Sonuçlar

Bu araştırmada, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıkları ile okuma ilgisi ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Okuma becerisi başlangıçtaki sembolleri tanıma evresinin ötesinde okuduğunu anlama, değerlendirme, açıklama, okuma alışkanlığı kazanma gibi pek çok süreci de içinde barındırmaktadır. Okumanın bir alışkanlık olarak yerleşmesinde tutumlar ve ilgiler de önemli etkenlerdir. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarından elde edilen sonuçlar gruplandırılarak verilmiştir.

4.1.1. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar:

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının değerlendirilmesinde kullanılan tutum ölçeğinde bulunan 6 alt boyut dikkate alınmıştır. Elde edilen sonuçlar ayrıca cinsiyet, sosyoekonomik çevre, anne ve baba eğitim durumları değişkenleriyle incelenmiştir.

- Araştırma örnekleminde bulunan ilköğretim 8. sınıf öğrencileri çoğunlukla (%81.3) okuma alışkanlığına ilişkin "yüksek" düzeyde tutuma sahiptir. Okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeyi "düşük" görünen sadece 3 öğrenci bulunmaktadır. Tutum düzeyi "orta" olanların oranı ise %17.9'dur. Araştırmaya katılan öğrenciler büyük bir çoğunlukla okuma alışkanlığına ilişkin yüksek bir tutum düzeyine sahiptir.

- Okuma alışkanlığına ilişkin tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan analizler sonucunda öğrencilerin ölçekten aldıkları toplam tutum puanlarının cinsiyete göre

anlamlı bir şekilde değiştiği belirlenmiştir (U=13932,00, p>.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumları erkek öğrencilerden daha yüksektir. Bu sonuçlar önceki yıllarda yapılan araştırmalarla da paralellik göstermektedir.

- İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeği toplam puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan analizler toplam tutum puanları ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermiştir.

- İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin toplam tutum puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan ölçümlerle kitap okuma alışkanlığına yönelik toplam tutum puanları ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

- İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin tutum toplam puanları ile bulundukları sosyoekonomik çevre arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (X^2=8.919, p< 0.05). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında okuma alışkanlığına ilişkin alınan tutum toplam puanları en yüksek olan öğrenciler orta sosyoekonomik çevredeki öğrencilerdir. Orta sosyoekonomik çevredeki öğrencileri alt ve üst sosyoekonomik çevredeki öğrenciler izlemiştir. Test analiz sonuçlarına göre sosyoekonomik düzey olarak Üst-Orta (p=.005) ve Üst-Alt (p=.020) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

- Okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinde bulunan alt boyutların farklı değişkenlerde anlamlı fark gösterip göstermediği de test edilmiştir. Tutum ölçeğinde bulunan alt boyutlar ile cinsiyet arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için yapılan analizler alışkanlık, sevgi, gereklilik, istek, etki ve yarar alt boyutlarından alınan toplam puan ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin alt boyutlarda da erkek öğrencilere oranla tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum kız öğrencilerin genel anlamda okuma alışkanlığına yönelik olumlu tutum sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

- Tutum ölçeği alt boyutlarından alınan toplam puanların anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için

yapılan istatiksel analizler *alışkanlık* alt boyutunda, anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark göstermiştir [$F_{(5-384)}$=2.394; p< 0.05]. Anne eğitim durumu "okuryazar" olanlarla "ilkokul mezunu", "ortaokul mezunu" ve "üniversite mezunu" arasında; "ilkokul mezunu" ile "lise mezunu" arasında ve "ortaokul mezunu" ile "lise mezunu" arasında anlamlı fark görülmektedir. E*tki* alt boyutuna ilişkin tutumlar, anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{(5-384)}$=2.414; p< 0.05]. Gruplar arası farklarda anne eğitim durumu "okuryazar" olanlarla "ilkokul mezunu" ve "ortaokul mezunu" arasında; "ilkokul mezunu" ile "lise mezunu" arasında ve "ortaokul mezunu" ile "lise mezunu" arasında anlamlı fark görülmüştür. S*evgi* [X^2 (5)=6.328, p>0,05]*, gereklilik* [X^2 (5)=7.079, p>0,05] *ve istek* [X^2 (5)=2.429, p>0,05] alt boyutlarından alınan toplam puanlar ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeği alt boyutlarında aldıkları toplam puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan analizlerde s*evgi, alışkanlık, istek, gereklilik, etki* ve *yarar* alt boyutlarında baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark görülmemiştir.

- Okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları ile sosyoekonomik düzey arasındaki ilişki de belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının *istek* alt boyutuna ilişkin tutumları, sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{(2-387)}$=5.277; p< 0.05]. Sosyoekonomik çevre olarak "üst" çevrede bulunanlarla "orta" ve "alt" çevre arasında anlamlı fark görülmüştür. G*ereklilik* [X^2 (2)=9.764, p>0,05] *ve etki* [X^2 (2)=10.779, p>0,05] alt boyutlarında da anlamlı farklar tespit edilmiştir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında *gereklilik ve etki* alt boyutlarında en yüksek tutum puanlarını orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin aldığı görülmektedir. Bunu alt ve üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin izlediği görülmektedir. *Gereklilik* alt boyutunda Üst-Alt (p=.002), *Etki* alt boyutunda Üst-Orta (p=.003) ve Üst-Alt (p=.007) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. S*evgi* [X^2 (2)=5.508, p>0,05], *alışkanlık* [X^2 (2)=2.251, p>0,05] ve *yarar* [X^2 (6)=3.300, p>0,05] alt boyutlarından alınan toplam puanlar ile sosyoekonomik çevre arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

- Tutum ölçeğinden alınan puanlar genel anlamda değerlendirildiğinde özellikle cinsiyet değişkeninde kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla okuma alışkanlığında daha olumlu bir tutum düzeyine sahip olduğu anlaşılmıştır.

4.1.2. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgilerine İlişkin Sonuçlar:

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarına ilişkin sonuçlar öğrencilerin cevapladıkları "Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Anket Formu"ndan elde edilmiştir. Cevaplara ait sonuçlar hem genel hem de cinsiyet ve sosyoekonomik çevre değişkenine göre açıklanmıştır:

- Öğrencilerin boş zamanlarını nasıl değerlendirdiklerine ilişkin soruya verdikleri cevaplara göre araştırma örneklemindeki öğrenciler öncelikle televizyon izlemekte ve radyo dinlemektedirler. Öğrencilerin üçte biri (%37.2) tercihlerini bu seçenekten yana kullanmışlardır. Okuma faaliyeti olarak kitap, gazete ve dergi okumanın birinci tercihteki toplam oranı (%31.3) televizyon ve radyoya ayrılan zamandan daha azdır. Boş zamanlardaki kitap okuma tercihine ilişkin oranlar ikinci ve üçüncü tercihte düşse de gazete ve dergi okumanın oranları yükselmiştir. Okuma faaliyeti dışında kültürel etkinlik olarak değerlendirebilecek bir diğer seçenek olan sinema ve tiyatroya gitmenin de boş zaman etkinliği olarak çok fazla tercih edilmediği görülmektedir.

- İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin boş zamanlarında yaptıkları etkinliklerin cinsiyete göre farklılaşma yönleri incelendiğinde hem kız hem de erkek öğrencilerin önceliklerinin televizyon izleme ve radyo dinleme olduğu görülmektedir. Kitap okuma tercihlerine bakıldığında kız öğrencilerin (%35.8) erkek öğrencilerden daha fazla (%20.1) kitap okumayı tercih ettikleri anlaşılmaktadır. İkinci ve üçüncü tercihlerde de kitap okuma seçeneğinin işaretlenmesinde kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha yüksek oranlara sahiptir.

- Boş zamanlarda yapılan etkinliklerin sosyoekonomik çevreye göre farklılaşma oranlarına bakıldığında öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirmeye ilişkin tercihlerinde televizyon izleme/radyo dinlemenin her sosyoekonomik çevre için üç tercihte de önemli yeri olduğu anlaşılmıştır. Kitap okuma tercihlerine

bakıldığında birinci tercihte en yüksek oran orta sosyoekonomik çevrede bulunan (%36.2) öğrencilere aittir. Bunu sırasıyla üst (%24.6) ve alt (%23.8) sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler izlemiştir. İkinci ve üçüncü tercihlerde ise alt sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin üst ve orta sosyoekonomik çevreye oranla kitap okuma seçeneğini daha çok işaretledikleri görülmüştür. Okuma olanaklarına ilişkin daha çok imkânı olduğu düşünülen üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin okumaya ilişkin alışkanlıklarının diğer düzeylere oranla çok da yüksek olmadığı anlaşılmıştır.

- Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarında okumaya ayırdıkları süreyle ilgili sonuçlarda öğrencilerin yaklaşık beşte ikisinin (%38.7) kitap okumak için zaman bulabildiklerini ifade ettikleri belirlenmiştir. Okumak için "Bazen" zaman bulabildiğini söyleyenlerin oranı ise yarıdan fazladır (%55.1). Zaman bulamadıklarını söyleyenlerin oranı ise %6.2'dir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre kitap okumak için yeterli zaman ayırma oranları incelendiğinde kız öğrencilerin yaklaşık beşte üçünün (%59.7), erkek öğrencilerin de yarıdan fazlasının (%50.3) okumak için "bazen" zaman bulabildiğini söyledikleri görülmüştür. Okumak için zaman bulabildiğini söyleyen öğrencilerde erkek öğrencilerin oranları (%41.3) kız öğrencilerden fazladır (%36.3).

- Kitap okumak için zaman ayırabilme oranlarının sosyoekonomik çevreye göre gösterdiği farklılaşma sonuçlarına göre üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler soruya "Evet" cevabı verenler içindeki en düşük orana (%31.5) sahiptir.

- Okuma alışkanlığı ve okumaya karşı geliştirilen olumlu tutumun göstergelerinden biri kitap satın alma, kitaba ve bir kitaplığa sahip olma bilincine sahip olmadır. Öğrencilere yöneltilen kaç kitaba sahip oldukları sorusundan alınan cevaplara göre örnekleme alınan öğrencilerin yaklaşık yarısının (%47.2) 11-50 arası kitaba sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu durum büyük oranda öğrencilerin ortalama bir kitaplık sahibi olduğunu ve kitaba karşı olumlu ilgilerinin olduğunu göstermektedir. Ancak 10 ve daha az sayıda kitaba sahip olduğunu söyleyen öğrencilerin oranı da yaklaşık üçte bir (%31.5) seviyesindedir.

- İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bir yılda okudukları kitap sayısına ilişkin verilerden öğrencilerin üçte ikiden fazlasının (%69.8) orta düzeyde okuyucu olduğu

sonucuna varılmıştır. Çok okuyan öğrencilerin oranı %15.4'tür. Az okuyan okuyucular ise yaklaşık dörtte birlik (%23.8) bir orana sahiptir.

- Bir yılda okunan kitap sayısının cinsiyete göre farklılaşma oranlarında hem kız hem de erkek öğrenciler ağırlıklı olarak orta düzey okuyucu olduğu sonucuna varılmıştır. Bir yılda okunan kitap sayısının sosyoekonomik çevreye göre farklılaşma oranlarına göre bütün gruplarda ağırlık, yılda 6-20 kitap okuyan "orta düzeyde okuyucu" grubundadır.

- İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin son bir yıl içinde okudukları kitap sayısını yeterli bulup bulmadıklarına ilişkin soruya verdikleri cevaplara göre öğrencilerin %22.6'lık bir bölümü son bir yılda okuduğu kitap sayısını yeterli bulmaktadır. Öğrencilerin dörtte üçünden fazlası ise (%77.4) okuduğu kitap sayısını yeterli bulmamaktadır.

- Son bir yılda okuduğu kitap sayısını yeterli bulma düzeyinde kız ve erkek öğrenciler arasında farklılaşmalar görülmektedir. Okuduğu kitap sayısını yeterli bulan erkek öğrenciler (%25.9) kız öğrencilerden (%19.4) daha fazladır.

- Son bir yılda okunan kitap sayısının yeterli bulunma düzeyinde sosyoekonomik çevre değişkenine bakıldığında üst (%24.6) ve orta (%25.4) sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin yeterli bulma düzeylerinin birbirine yakın oranlarda olduğu görülmüştür. Okuduğu kitap sayısını yeterli bulmayan öğrenciler içinde en düşük oran alt (%17.7) sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilere aittir.

- Kitap okuma düzeylerini yetersiz bulan öğrencilerin gerekçelerini öğrenmek amacıyla yöneltilen yeterli kitap okuyamama sebeplerine ilişkin soruya verilen cevaplara göre, sıralanan gerekçeler içinde sınavlar ve ödevler öne çıkmıştır. İlk sırada yaklaşık beşte üçlük (%59.6) bir oranla OKS sınavlarına hazırlık maddesi bulunmaktadır. Bu gerekçeyi %14.2 ile televizyon izlemek ve %10.3 ile ders ve ödevlerin çokluğu gerekçeleri izlemiştir. Benzer şekilde ikinci sırada belirtilen gerekçelerde de yarıya yakın bir oranla (%47.0) ders ve ödev çokluğu maddesi öne çıkmaktadır.

- Kitap okuyamama gerekçelerinde cinsiyete göre farklılaşma oranları incelendiğinde kız öğrenciler için önceliğin OKS sınavına hazırlık ve derslerin çokluğunda olduğu belirlenmiştir (%79.6). Bunu televizyon izleme gerekçesi

izlemektedir. İkinci ve üçüncü tercihlerde oranlar değişse de bu gerekçeler öne çıkmaktadır. Erkek öğrenciler için de sınavlar ve ders yoğunluğu ilk sırada en önemli gerekçedir (%58.6). Fakat bu seçeneklere ait oranlar kız öğrencilerde olduğu kadar yüksek değildir. Televizyon izleme gerekçesi (%15.7) erkek öğrenciler için de öne çıkan maddelerden biridir. Kız öğrenciler için çok fazla önemli olmayan (%0.6) bilgisayar/internet kullanımı erkek öğrencilerde önemli bir engeldir (%13.6).

- Farklı sosyoekonomik çevrelerdeki öğrencilerin yeterli kitap okuyamama gerekçelerinde yine OKS sınavlarına hazırlık, dersler ve ödevlerin çokluğu ile televizyon izleme öne çıkmıştır. İlk gerekçelerde OKS sınavına hazırlık her sosyoekonomik düzey için en önemli gerekçedir. Televizyon izleme gerekçesi ise özellikle alt sosyoekonomik çevre için (%21.5) önemli görülmüştür.

- Okumaya ve okuma malzemelerine duyulan ilgi ve geliştirilen olumlu tutumun çevre kaynaklarını belirlemek amacıyla yöneltilen sorulardan biri öğrencileri okumaya kimlerin yönlendirdiğiyle ilgilidir. Verilen cevaplara göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerini okumaya kendi istekleri dışında yönlendiren kişiler sıralamasında ilk sırayı yarıya yakın bir oranla (%45.1) "anne ve babalar" almaktadır. Bunu %36.9 ile "öğretmenler" izlemektedir. Öğrencileri okumaya yönlendirmede "arkadaşlar" ve "kardeşler" yaklaşık olarak beşte birlik (%10.6) bir etkiye sahiptir. "Kütüphaneler ve kütüphane görevlileri" en düşük orana (%2.3) sahiptir.

- İlköğretim 8. sınıf öğrencilerini okumaya yönlendiren etkenlerin kız ve erkek öğrencilere göre farklılaşma oranlarında da genel dağılımda olduğu gibi anne, baba ve öğretmenlerin belirgin etkisini görmek mümkündür. Anne ve baba etkisi erkek öğrencilerde daha belirgindir (%52.9). Kız öğrencilerde ise erkek öğrencilere oranla (%29.6) öğretmen etkisi (%43.8) daha fazladır. Farklı sosyoekonomik çevrelerde bulunan öğrencilerin okumaya yönlendirilmesinde etkili olan kişilerde de benzer dağılım görülmüştür.

- İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitaba ulaşma yollarını belirleyebilmek amacıyla öğrencilere okudukları kitaba nasıl ulaştıkları sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin ilk tercihleri incelendiğinde 8. sınıf öğrencilerinin kitaba ulaşmada beşte ikilik (%40.8) bir oranla "satın alma" seçeneğini işaretledikleri belirlenmiştir. Geriye kalan beşte üçlük oranda (%59.2) kitaba ya evdeki kitaplıktan ya da bir

şekilde ödünç alma yoluyla ulaşıldığı sonucuna varılmıştır. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitaba ulaşmada kullandıkları diğer önemli yollar "arkadaşlarından ödünç alma" (%18.5) ve "sınıf ve okul kitaplığından alma"dır (%16.2). Halk kütüphanelerinden yararlanma oranı ise oldukça düşüktür.

- Okumak için seçilen kitaba ulaşmada kullanılan yolların cinsiyet değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analizler sonucunda kız ve erkek öğrencilerin genel sonuçlarda olduğu gibi "satın alma" yolunu öncelikle tercih ettikleri görülmüştür. Sosyoekonomik çevrede, imkânların daha yüksek olduğu üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin yarısının (%50.0) kitaba ulaşmada "satın alma"yı tercih ettikleri görülmüştür. Bu oran alt sosyoekonomik çevreye doğru gittikçe azalmaktadır.

- Okuma ilgileri öğrencilerin kitap seçimlerini de etkilemektedir. Bu doğrultuda ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumak için seçtikleri kitaplarda öncelikli olarak neye dikkat ettiklerine ilişkin tercihleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin kitap seçimlerinde dikkat ettikleri en önemli özellik üçte ikilik bir çoğunlukla (%65.1) "konu"dur. Bu sonuç önceliğin içeriğe ilişkin özelliklere verildiğini göstermektedir. Yazar (%8.7) ve kitabın tavsiye edilmesi (%14.4) başlıkları da dikkate alındığında öğrencilerin ön bilgilerine ve tavsiyelere önem verdiği anlaşılmaktadır.

- Kitap seçiminde kız ve erkek öğrencilerin tercihlerindeki farklılıklarla ilgili başlıkları tespit etmek için cinsiyet faktörüne göre yapılan değerlendirmede de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Kız ve erkek öğrenciler kitap seçimlerinde önceliği beşte üçten fazla bir oranla kitabın "konu"suna vermiştir. Bu başlığı kız öğrenciler (%68.7) erkek öğrencilere (%61.4) oranla daha fazla tercih etmiştir.

- Öğrencilerin kitap seçimlerinde bulunulan sosyoekonomik çevrenin etkisinin bazı başlıklarda öne çıktığı görülmüştür. İlk tercihte her sosyoekonomik çevrede "konu" yine en belirleyici etken olmuştur. Özellikle orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler (%76.2) bu konuda daha yüksek bir orana sahiptir. Bu grubu üst (%64.6) ve alt (%54.6) sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler izlemiştir. Okuduğu kitapları tavsiye üzerine seçtiğini belirten öğrencilerde özellikle alt sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin oran fazlalığı (%17.7) görülmektedir. Farklı sosyoekonomik çevrelerdeki öğrencilerin kitap seçiminde

ikinci olarak dikkat ettikleri unsurda "yazar" başlığı öne çıkmıştır. Bu tercihte özellikle orta (%40.0) ve alt (%41.5) sosyoekonomik çevredeki öğrenciler üst (%28.2) sosyoekonomik çevreye göre daha belirgin oranlara sahiptir.

- Kitaplardan uyarlanan sinema ve dizi filmlerin bu eserlere olan ilgiyi etkileme oranlarına ilişkin yöneltilen sorunun cevaplarına göre, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap seçimlerinde kitaptan uyarlanmış bir televizyon dizisi veya sinema filminin varlığı seçimi büyük oranda etkileyebilmektedir. Öğrencilerin yarıya yakın bir oranı (%43.6) seçimlerinde televizyon ve sinemanın etkisinin olduğunu kabul etmektedir. Bu etki kız ve erkek öğrenciler üzerinde benzer oranlara sahiptir. Sosyoekonomik çevrede ise düzey farklılıkları daha belirgindir. 8. sınıf öğrencileri içinde üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin yarısı (%50.0) böyle bir etkiyi kabul etmektedir. Bu oran orta sosyoekonomik düzeyde de yarıya yakın bir seviyedeyken (%46.9) alt sosyoekonomik çevrede üçte birlik bir orana (%33.8) gerilemektedir.

- Kitap okuma alışkanlığının bir yönünü de kitap satın alma ve kitaba para ayırma oluşturmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin beşte dördünden fazlası (%84.6) kitap satın almak için her ay para ayıramadığını söylemektedir. Kitap satın almak için para ayırabildiğini söyleyen öğrencilerin oranı %15.4'tür. Cinsiyet değişkenine göre kitap almak için her ay para ayıramadığını söyleyen erkek öğrenciler (%85.2) kız öğrencilere oranla (%84.1) biraz daha fazladır. Sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi açısından özellikle alt sosyoekonomik çevre aleyhine bir fark tespit edilmiştir.

- Anne ve babaların araştırma örneklemindeki öğrencilere kitap satın alma oranlarında öğrencilerin %17.2'sinin ailelerinin kendilerine "sık sık kitap aldıklarını" belirttikleri görülmüştür. Ailelerinin "bazen" kitap aldığını söyleyenler ise yaklaşık üçte ikilik (%69.0) bir kesimi oluşturmuştur. Bu iki sonuç topluca değerlendirildiğinde sıklığı değişmekle birlikte araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin beşte dördünden fazlasının (%86.2) çocuklarına kitap aldığı sonucuna ulaşmak mümkündür.

- Ailelerin çocuklarına kitap satın alma oranlarında cinsiyete göre farklılıklar özellikle ailelerinin kendilerine kitap almadığını belirten öğrencilerde görülmektedir. Ailesinin kendisine kitap almadığını belirten erkek öğrenciler (%18.5) kız

öğrencilerin (%9.5) yaklaşık iki katıdır. Ailesinin kendisine "sık sık" kitap aldığını belirten kız öğrenciler (%20.9) beşte ikilik bir orana sahipken erkek öğrencilerde bu oran (%13.2) daha düşüktür.

- Ailelerin çocuklarına kitap satın alma oranları bulundukları sosyal konumla da ilgilidir. Ailelerinin kendilerine "sık sık" kitap aldığını belirten öğrenciler özellikle üst sosyoekonomik çevrede daha yüksek bir orana sahiptir (%22.3). Bu oran orta (%18.5) ve alt (%10.8) sosyoekonomik çevreye doğru gittikçe azalmaktadır.

- İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma amaçlarında yaklaşık beşte ikilik bir oranla (%38.7) "bilgi edinme amacının" öne çıktığı görülmektedir. Bunu sırasıyla "boş zamanları değerlendirme" (%20.3), "kendini yetiştirme" (%17.9), "eğlenme" (%13.1) ve "derslere yardımcı olması" (%7.4) amaçları izlemiştir. Okuma amacında kız öğrencilerin bilgi edinme (%40.3) ve kendini yetiştirme (%19.9) gibi okumayı bilgiye ulaşma aracı olarak görmede erkek öğrencilerden daha yüksek oranlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Kitap okuma amacında sosyoekonomik çevre faktörüne göre bazı maddelerde belirgin bir ayrışma görülmüştür. Üst sosyoekonomik çevredeki öğrencilerin ilk tercihlerinde boş zamanları değerlendirme (%22.3), kendini yetiştirme (%21.5), bilgi edinme (%23.8) ve eğlenme (%20.8) amaçlarının beşte birlik oranların üzerinde olduğu görülmüştür. Bu üç amaç arasında birbirine yakın oranlarda dağılım diğer sosyoekonomik çevrelerde görülmez. Orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler de üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerle aynı okuma amaçlarına sahiptir. Burada özellikle bilgi edinme amacının ilk tercihte üçte birlik bir orana (%33.1) ulaştığı görülmektedir. Bilgi edinme amacı özellikle alt sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerde yaklaşık beşte üçlük bir orana (%59.2) ulaşmıştır.

- Okumanın bir alışkanlık olarak yerleşmesinin önemli göstergelerinden biri de okumaya düzenli zaman ayrılmasıdır. 8. sınıf öğrencilerinin okuma için ayırdıkları zaman dilimine ilişkin bulgulara göre öğrenciler yarıya yakın bir oranla (%48.7) "fırsat bulduğu her an" okuduğu cevabını vermektedir. Okuma için düzenli vakit ayıran öğrencilerin dörtte biri (%25.1) hafta sonu, yaklaşık yedide biri de (%13.6) yaz tatillerinde vakit ayırmaktadır.

- İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okumaya ayırdıkları zaman aralığının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma oranlarında "fırsat bulduğu her an" kitap okuduğunu söyleyen öğrenciler içinde yaklaşık beşte üçlük bir oranla (%58.2) kız öğrencilerin erkek öğrencilerden (%38.6) daha fazla oldukları görülmüştür. Okul zamanları dışında hafta sonu ve yaz tatillerinde kitap okumaya zaman ayırabildiğini söyleyen öğrenciler içinde ise erkek öğrenciler daha yüksek bir orana sahiptir.

- Kitap okumaya ayrılan zaman dilimlerinin farklı sosyoekonomik çevrelerdeki oranlarında okumaya "her gün" zaman ayıran öğrenciler içinde alt ve üst sosyoekonomik çevrelerde bulunan öğrencilerin eşit orana sahip oldukları belirlenmiştir (%13.1). Bu grupları orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler izlemektedir (%11.5). "Sadece yaz tatillerinde" kitap okumaya fırsat bulabildiğini söyleyen öğrenciler içinde en yüksek oran beşte birlik bir değerle (%21.5) üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerdedir.

- İlgi duyulan türlerin tespiti için yöneltilen soru sonucunda, 8. sınıf öğrencilerinin yaklaşık dörtte üçlük bir oranla (%71.8) roman ve hikâyeye öncelikle ilgi duyduğu görülmüştür. Roman ve hikâye türlerini şiir (%9.0), çizgi roman (%4.9), fen-teknik kitapları (%3.6), biyografi-otobiyografi (%3.1) ve kişisel gelişim kitapları (%3.1) izlemiştir.

- Cinsiyete göre de genel sonuçlarda olduğu gibi kız ve erkek öğrenciler arasında da birinci tercih olarak en fazla roman-hikâye türü kitaplar tercih edilmektedir.

- Sosyoekonomik çevreye göre okumak için tercih edilen türler içinde roman-hikâyenin alt ve orta sosyoekonomik çevre öğrencileri arasında eşit oranda (%76.2) seçildiği anlaşılmıştır. Üst sosyoekonomik çevredeki öğrencilerde bu oran daha düşüktür (%63.1). Tercih oranı çok yüksek olmasa da ilk tercihlerde belirgin farklılaşma şiir ve çizgi roman türlerinde görülmektedir. Şiir türü en çok alt sosyoekonomik çevredeki öğrencilerce (%14.6) tercih edilirken bunu sırasıyla üst (%7.7) ve orta (%4.6) sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler izlemiştir. Çizgi romanlarda ise en yüksek tercih üst (%8.5) sosyoekonomik çevrededir. Bu oran alt ve orta sosyoekonomik çevre öğrencilerinin toplamından daha fazladır.

- Okuma amacıyla seçilen ve ilgi duyulan türlerin yanında konular da okuma alışkanlığını şekillendirir. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin ilgi duydukları konuları

belirlemeye yönelik olarak hazırlanan sorulara verilen cevaplarda öğrencilerin duygusal konulu eserler hakkında "sık sık", "bazen" ve "nadiren" seçeneklerine yakın oranlarda görüş belirttikleri anlaşılmıştır. "Kahramanlık" konusunu işleyen eserlerin tercih sıklığına bakıldığında "sık sık"tan "hemen hemen hiç"e doğru bir sıra izlediği görülmektedir. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kahramanlık konularını duygusal konulara oranla daha çok tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Bu konudaki eserlerin "sık sık" okunma oranı üçte birden fazladır (%36.7).

"Mizah" konusu ilk iki konuya oranla öğrenciler tarafından daha çok tercih edilmiştir. Öğrencilerin neredeyse yarıya yakını (%47.7) bu konuyu "sık sık" okumayı tercih ettiğini belirtmiştir. Konusunu hayvanlar âleminden alan ve kahramanlarını genelde hayvanlardan seçen eserler öğrenciler arasında çok fazla rağbet görmemiştir. Bu konudaki eserlerin "sık sık" okunma oranı beşte bir (%16.2) düzeyinde bile değildir. Bilim kurgu türünü "hemen hemen hiç" okumadığını belirtenlerin oranıyla (%22.6) "sık sık" okuduğunu (%23.6) belirtenlerin oranı yakın değerlerdedir. Aile ve ev hayatı konusunun işlendiği eserlerin de ilköğretim 8. sınıf öğrencileri arasında çok fazla rağbet görmediğini söylemek mümkündür. Bu eserler üçte birlik bir oranda (%34.4) "hemen hemen hiç" okunmamaktadır. Bunları "Nadiren" okuduğunu söyleyenlerin oranı ise %20.8'dir. "Gezi" konusuna yer veren eserler de sıklıkla okunan bir tür olarak görülmemektedir. Gezi konulu eserlerin "sık sık" okunma oranı %18.5'tir. "Macera" konulu eserler öğrencilerin okumaktan en çok hoşlandıkları eserler olarak görülmektedir. Bu türü "sık sık" okuduğunu belirtenlerin oranı üçte ikiden (%71.3) fazladır. Türü "hemen hemen hiç" okumadığını belirtenlerin oranı sadece %6.2'dir.

- Okunmak için seçilen kitapların konuları, kız ve erkek öğrenciler tarafından farklı oranlarda tercih edilmiştir. Kız öğrenciler, daha yatkın oldukları bilinen duygusal konulara beşte ikilik bir oranla (%40.8) eğilim göstermişler ve duygusal konulu eserleri "sık sık" okuduklarını belirtmişlerdir. Oran "hemen hemen hiç" seçeneğine doğru gidildikçe azalmaktadır. Erkek öğrenciler ise beşte ikiden fazla bir oranla (%41.3) duygusal konuları "hemen hemen hiç" okumamaktadır. Duygusal konuları "sık sık" okuduğunu belirten erkek öğrencilerin oranı %12.2 ile bu seçenekteki en düşük orandır. Erkek öğrencilerin yarıya yakını (%49.7) ise kahramanlık konulu eserleri "sık sık" okuduğunu belirtmektedir. Bu oran kız

öğrencilerde yaklaşık dörtte bir (%24.4) seviyesindedir. Kız öğrencilerde bu oran sadece "bazen" seçeneğinde artmış (%31.3) ancak erkek öğrencilerden yine de çok fazla bir orana (%29.6) ulaşmamıştır. Mizah içerikli eserlerin tercihinde kız ve erkek öğrenciler arasında dengeli bir dağılım olduğu anlaşılmaktadır. Mizah konulu eserleri "sık sık" okuduğunu belirten erkek öğrencilerin oranı yarıya yakınken (%49.7), kız öğrencilerin oranı biraz daha düşüktür (%45.8).

Bilim kurgu konulu eserleri "sık sık" okuduğunu belirten erkek öğrencilerin dörtte birden fazla bir oranla (%27.5) kız öğrencilerden (%19.9) daha fazla tercih ettikleri görülmüştür. Kız öğrencilerin daha çok tercih ettikleri konulardan bir diğeri de "aile ve ev hayatı"nı işleyen eserlerdir. Aile ve ev hayatı konulu eserleri "sık sık" okuduğunu belirten kız öğrencilerin oranı (%28.4) erkek öğrencilerin oranının (%10.6) iki katından fazladır. "Gezi" konulu eserlerin tercihinde genel anlamda eşdeğer bir dağılım görülmektedir. Ancak bu konunun "sık sık" okunma oranı düşüktür. Öğrencilerin okumayı sıklıkla tercih ettikleri konulardan bir diğeri de "macera" konulu eserlerdir. Öğrencilerin macera konulu eserleri "sık sık" okumada kız (%73.6) ve erkek (%68.8) öğrencilerin birbirine yakın oranlara sahip oldukları görülmektedir.

- Okunan kitap tercihinde sosyoekonomik çevre değişkenine göre farklılaşma bazı türlerde görülmektedir. Duygusal konulu eserlerin okunma sıklıklarında "bazen" okuduğunu belirten alt sosyoekonomik çevredeki öğrenciler diğer gruplardan daha yüksek bir orana (%36.2) sahiptir. Bu eserleri "hemen hemen hiç" okumadığını belirten öğrenciler içindeyse üst sosyoekonomik çevredeki öğrenciler üçte birden fazla bir orana (%35.4) sahiptir. Kahramanlık konularını işleyen eserlerin "sık sık" okunma tercihinde orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin belirgin tercih farklılığı bulunmaktadır. Bu grupta yer alan öğrenciler yarıdan fazla bir oranla (%51.5) kahramanlık konulu eserleri "sık sık" okumayı tercih ettiklerini söylemektedirler. Öğrencilerin okumayı sıklıkla tercih ettikleri "mizah" konulu eserlerde de sosyoekonomik çevre farklılığı görülebilmektedir. Genel olarak incelendiğinde öğrencilerin yarıya yakın bir oranla (%47.7) mizah konulu eserleri "sık sık" okumaktan hoşlandıkları anlaşılmaktadır. Tercihlere sosyoekonomik değişkene göre bakıldığında üst (%55.4) ve orta (%50.8) sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin yarıdan fazla bir oranla mizah konulu eserleri "sık sık"

okuduklarını ifade ettikleri görülmektedir. “Aile ve ev hayatı” konusu öğrencilerin çok fazla tercih ettikleri bir konu olmamıştır.

- Okuma alışkanlığının yerleşmesinde ve ilgi duyulan türdeki eserlerin tercihinde insanları çok etkileyen eserlerin de önemli katkısı olmaktadır. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bugüne kadar okudukları eserler içinde en çok beğendikleri ve kendilerini çok etkileyen eserleri tespit edebilmek amacıyla açık uçlu olarak yöneltilen soruya büyük oranda (%86.2) cevap verilmiştir. Alınan cevaplar incelendiğinde yerli ve yabancı klasiklerden, çocuk klasikleri ve popüler kitaplara kadar geniş bir yelpazede eserler bulunduğu tespit edilmiştir.

- Öğrencilerin okuma ilgilerinin belirlenebilmesi için bugüne kadar okudukları eserler içinde hiç beğenmedikleri eserleri de yazmaları istenmiştir. Ancak soruya tam cevap veren öğrenci oranı %7.9’dur. Verilen cevaplar incelendiğinde hiç beğenilmediği ifade edilen eserlerin büyük oranda en beğenilen eserler listesinde de yer aldığı görülmüştür.

- Öğrencilerin okuma ilgilerini belirlemeye yönelik olarak sorulan açık uçlu sorulardan bir diğeri en son okunan/okunmakta olan kitabın ismiyle ilgilidir. Öğrencilerin ancak beşte dördü (%82.3) soruya cevap vermiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin son okudukları kitaplar incelendiğinde listede yer alan kitapların büyük oranda en çok beğenilen ve beğenilmeyen eserler listesindeki kitaplarla aynı olduğu görülmektedir.

- İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap seçimlerinde etkisi olan unsurların tespiti için ayrıca, öğrencilere son olarak okudukları/okumakta oldukları kitapları seçerken nelere dikkat ettikleri sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin cevapları ana başlıklar altında gruplandığında öğrencilerin en çok dörtte birlik bir oranla (68 öğrenci) arkadaşlarının tavsiyeleri üzerine kitabı seçtiklerini belirttikleri görülmüştür. Benzer orandaki öğrenci grubunun ise kitap seçiminde bireysel tercihleri öne çıkmıştır. Son olarak okunan/okunmakta olan kitapları seçmede öğretmen, aile, akrabalar ve arkadaşların tavsiyelerine önem verildiği anlaşılmaktadır.

- Millî Eğitim Bakanlığının ilköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını geliştirmek ve okuma kültürlerinin temelini oluşturabilmek adına hazırladığı 100 Temel Eser listesinin öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkisi de belirlenmeye çalışılmıştır. Verilen cevaplardan anlaşıldığına göre öğrencilerin yarıdan fazla bir

oranla (%52.6) kitap seçimlerinde 100 Temel Eser'i de dikkate aldıkları ve okuduklarını belirttikleri görülmektedir. 100 Temel Eser'in ilköğretim 8. sınıf öğrencileri arasında okunma oranı erkek öğrencilerde %50.3 düzeyindedir. Bu oran kız öğrencilerde biraz daha fazladır (%54.7). İçinde bulunulan sosyoekonomik çevreye göre "100 Temel Eser"in okunma oranları artış göstermemektedir. Millî Eğitim Bakanlığının belirlediği listedeki eserleri okuduğunu söyleyen öğrenciler en yüksek oranda (%59.2) orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerdedir. Bunu sırasıyla alt (%53.1) ve üst (%45.4) sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler izlemiştir.

- Öğrencilerin 100 Temel Eser'de tavsiye edilen kitaplara ilişkin okuma ilgilerini ölçebilmek için okuyup beğendikleri üç eserin ismini yazmaları istenmiştir. Ancak öğrenciler büyük bir oranda bu soruya cevap vermemiştir. Verilen cevaplarda yazılan eser isimlerinin bir bölümü ise bu listede yer almamaktadır.

- Öğrencilere 100 Temel Eser içinde beğenmedikleri eserlere ilişkin yöneltilen soruya verilen cevap oranı ise daha da düşüktür. Öğrenciler büyük bir çoğunlukla (%88.7) soruya cevap vermemiştir. Öğrencilerin beğenmediklerini ifade ettikleri eserler içinde de 100 Temel Eser listesinde olmayan eserler bulunmaktadır.

- Kitap okuma alışkanlığının yerleşmesi okumaya ayrılan zamanın artması ile yakından ilgilidir. Bu amaçla öğrencilere okumaya bir haftada ne kadar süre ayırdıkları sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplara göre 8. sınıf öğrencilerinin okumaya bir haftada ayırdıkları süre çoğunlukla (%39.5) "1-2 saat" aralığındadır. "3-5 saat" süre ayıranların oranı ise %21.0'dır. Haftada 1 saatten daha az süre ayıran öğrenciler ise yaklaşık dörtte birlik (%25.4) bir seviyededir.

- Kitap okumak için bir haftada ayrılan sürenin kız ve erkek öğrenciler arasındaki sonuçlarına göre "1-2 saat" süresinde kız (%40.8) ve erkek (%38.1) öğrencilerin birbirine yakın değerlere sahip oldukları bulunmuştur. Kız öğrencilerin oran yüksekliği özellikle "3-5 saat" ve "6-10 saat" seçeneklerini tercihte görülmektedir. Ayrıca seçenekler içinde en düşük değeri ifade eden "1 saatten az" seçeneğinde erkek öğrenciler yaklaşık üçte birlik bir orana sahipken (%30.7) kız öğrencilerde oran beşte bir (%20.4) düzeyindedir.

- İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bir haftada kitap okumak için ayırdıkları sürenin, bulundukları sosyoekonomik çevreye göre farklılaşma oranlarında en düşük

süreyi gösteren "1 saatten az" seçeneğini alt (%28.5) ve üst (%29.2) sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler yakın oranlarda işaretlemişlerdir. Bu seçeneği en az işaretleyenler orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerdir (%18.5). Seçenekler içinde en yüksek oranda işaretlenen "1-2 saat" seçeneğinde orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler yarıya yakındır (%45.4). Bunu alt (%41.5) ve üst (%31.5) sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler izlemiştir. Sürenin arttığı "3-5 saat" ve "6-10 saat" seçeneklerinde de orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin oran yükseklikleri (% 23.1 ve %10.0) görülmektedir.

- İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin ilgi duydukları metin türlerini belirleyebilmek için yöneltilen bir diğer soruda bilgilendirici, öyküleyici ve şiir türündeki metinler arasından tercihleri belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metinleri okumayı tercih oranlarının birbirine çok yakın olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin yaklaşık beşte ikisi bilgilendirici metinleri (%42.6), yine yaklaşık beşte ikisi (%42.1) öyküleyici metinleri okumayı tercih etmektedir. Şiir türündeki eserleri okumayı tercih edenlerin oranı ise %15.4'tür.

- Metin türü tercihinde cinsiyet faktörünün etkisine bakıldığında bilgilendirici metinleri çoğunlukla erkek öğrencilerin (%51.3) okumayı tercih ettikleri sonucuna varılmıştır. Bu metinleri tercih eden kız öğrencilerin oranı üçte bir (%34.3) düzeyindedir. Öyküleyici metinleri tercihte ise kız öğrencilerin oranı yarıya yakınken (%46.8) erkek öğrencilerin oranı üçte birden biraz fazladır (%37.0). Şiir türünü tercihte de kız öğrencilerin oran fazlalığı (%18.9) görülmektedir.

- Bilgilendirici, öyküleyici ve şiir türündeki metinlerin okunma tercihinde, bulunulan sosyoekonomik çevrenin etkisine bakıldığında üst sosyoekonomik çevredeki öğrencilerin yarıdan fazla bir oranla (%54.6) öyküleyici metinleri seçtikleri anlaşılmıştır. Orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler ise yarıya yakın bir oranla (%49.2) bilgilendirici metinleri okumayı tercih etmektedirler. Bunu yaklaşık beşte ikilik bir oranla (%41.5) öyküleyici metin tercihi izlemektedir. Gruplar içinde bilgilendirici metin tercihinde en yüksek oran da orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerdedir. Alt sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin de okuma tercihlerinde öncelik yarıya yakın bir oranla (%47.7) bilgilendirici

metinlerdedir. Şiir türü en çok alt sosyoekonomik grup öğrencileri tarafından tercih edilmiştir.

- İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin farklı edebî ve bilimsel eser türlerini okuma sıklıklarıyla ilgili soruya verdikleri cevapta "sık sık" düzeyi ile okunma sıklığı en yüksek olan türler sırasıyla roman-hikâye (%63.8), şiir (%23.6), çizgi roman (%21.8), kişisel gelişim kitapları (%19.7), fen-teknik kitaplar (%16.7) ve sosyal bilimlerle ilgili araştırma (%16.2) kitaplarıdır. "Hemen hemen hiç" düzeyi ile okuma sıklığı en düşük türler ise sırasıyla biyografi-otobiyografi (%42.1), tiyatro (%40.8), sosyal bilimlerle ilgili araştırma kitapları (%33.3), fen-teknik kitapları (%32.6) ve kişisel gelişim kitaplarıdır (%32.1).

- İlgi duyulan edebî ve bilimsel türlerin okunma sıklıklarında cinsiyete göre tercih farklılaşmaları tespit edilmiştir. 8. sınıf öğrencilerinin "sık sık" seçeneği ile en çok okuduklarını belirttikleri "roman-hikâye" türünde kız öğrenciler yaklaşık dörtte üçlük (%71.6) bir oranla erkek öğrencilerden (%55.6) daha fazla tercihte bulunmuşlardır. Aynı şekilde "şiir" türünü sıklıkla okuma oranlarında da "sık sık" tercihi kız öğrencilerde (%34.8) erkek öğrencilerden (%11.6) daha yüksektir. Kız öğrencilerin yaklaşık dörtte birlik bir oranla (%23.4) "sık sık" okuduklarını belirttikleri "kişisel gelişim kitapları"nı erkek öğrenciler %15.9 oranında "sık sık" okumaktadır. "Sosyal bilimlerle ilgili araştırma kitapları"nda ise erkek öğrencilerin oranı (%18.5) kız öğrencilerden (%13.9) fazladır. Erkek öğrencilerin sıklıkla okudukları türler içinde kız öğrencilerden daha fazla yer verdikleri bir diğer tür "çizgi roman"dır. Oran erkek öğrenciler için dörtte bir düzeyindeyken (%25.4) kız öğrenciler için yaklaşık beşte bir (%18.4) seviyesindedir.

- Türlerin okunma sıklıklarının tercihinde sosyoekonomik farklılıklara bakıldığında her tür için belirleyici farklardan söz etmek mümkün değildir. Türlerin "sık sık" okunma oranlarında farklı sosyoekonomik çevredeki öğrencilerin çoğunlukla birbirine yakın oranlara sahip oldukları tespit edilmiştir.

Okuma alışkanlığının süreli yayınları takip etme alt boyutunda öğrencilerin öncelikle gazete okuma alışkanlıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçları şu şekilde özetlemek mümkündür:

- Sonuçlar her gün gazete okuduğunu söyleyen öğrencilerin oranının beşte bir düzeyinde (%20.5) olduğunu göstermektedir. Haftada birkaç gün gazete okuduğunu

söyleyenlerin oranı yaklaşık üçte birdir (%32.6). Sadece hafta sonları gazete okuyabildiğini söyleyenler ise %33.3 oranındadır.

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre gazete okuma sıklıklarına ilişkin verilerde "her gün" gazete okuduğunu söyleyen öğrenciler içinde erkek öğrenciler yaklaşık üçte birlik bir orana (%30.2) sahipken kız öğrencilerin oranının bu değerlerin yarısından bile az olduğu (%11.4) sonucuna varılmıştır.

Farklı sosyoekonomik çevrelerde bulunan öğrencilerin gazete okuma sıklıkları da belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde "her gün" gazete okuduğunu söyleyen öğrenciler içinde en yüksek oranın üçte birlik bir düzeyle (%30.8) üst sosyoekonomik çevre öğrencilerinde olduğu anlaşılmıştır. En düşük oran ise onda birlik düzeyle (%10.8) alt sosyoekonomik çevrededir.

- Gazete okumadığını belirten öğrencilerin okumama gerekçelerinde yarıya yakın bir oranla (%45.7) "gazete okurken sıkılma" mazereti öne çıkmıştır. Bu oranı %21.7 ile "zaman yetersizliği", %17.4 ile "maddi olanaksızlıklar" ve %13 ile "gazete okumanın gereksiz olduğunu düşünme" izlemiştir.

Gazete okumama sebeplerinde kız ve erkek öğrenciler arasında özellikle "gazete okurken sıkılma" maddesinde belirgin bir farklılık görülmüştür. Bu gerekçede özellikle kız öğrenciler yaklaşık beşte üçlük bir orana (%57.1) sahiptir.

Gazete okumamada sosyoekonomik çevre farklılıkları daha belirgindir. Gazete okuyamama gerekçesinde "maddî imkânsızlıklar" seçeneğini işaretleyenlerin neredeyse tamamını alt sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler oluşturmaktadır. "Gazete okumanın gereksiz olduğunu düşünen" öğrenciler içinde en yüksek oran üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerdedir (%36.4).

- Her gün gazete okuduğunu belirten öğrenciler çoğunlukla (%66.3) günde bir gazete okuduklarını belirtmişlerdir. Geriye kalan üçte birlik dilim içinde de önemli bir bölüm (%26.3) günde iki gazete okumaktadır.

Elde edilen bulgular günlük gazete takibinde erkek öğrencilerin oranlarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Bulunulan sosyoekonomik çevreye göre günlük gazete takip etme alışkanlığı en yüksek üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerdedir. Bunu orta ve alt sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler izlemektedir.

- İlköğretim 8. sınıf öğrencileri okudukları gazeteye büyük oranda (%77.9) "ailesinin satın almasıyla" ulaşmaktadır. İkinci sırada ise tanıdıklar ve arkadaşlar vasıtasıyla gazeteye ulaşma (%10.8) seçeneği bulunmaktadır. Gazeteleri internet sayfasından takip edenlerin oranı %7'dir.

Okunan gazeteye ulaşmada, kız ve erkek öğrenciler arasında görülen farklılıklar şunlardır: Gazeteye ailesi vasıtasıyla ulaşan öğrenciler içinde kız öğrencilerin oranı (%82.2) beşte dörtten fazladır. Oran erkek öğrencilerde yaklaşık dörtte üç (%73.2) seviyesindedir. Bu seçenek dışında gazeteleri internet sayfalarından takip etme ve tanıdıklar, arkadaşlar vasıtasıyla ulaşma yollarında erkek öğrencilerin oranı kız öğrencilerden daha yüksektir.

Gazeteye ulaşmada sosyoekonomik çevre açısından fark, gazeteyi "Ailem satın alıyor." seçeneğini işaretleyen öğrenciler arasında görülmemiştir. Gazeteleri internet sayfalarından takip eden öğrenciler içinde en yüksek oran (%10.9) üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilere aittir.

- Öğrencilerin neden gazete okudukları sorusuna verdikleri cevaplarda, yarısının (%50.3) gazeteyi gündemi takip etmek amacıyla okuduğunu ortaya koymaktadır. Bilgi edinmek amacıyla okuyanların oranı %32.6'dır. Gazete okumayı bir eğlence olarak görenler ise %16.6 oranındadır.

Kız ve erkek öğrencilerin gazete okuma amaçları içinde en önemli başlığı "gündemi takip etme" amacı oluşturmaktadır. Sonuçlar erkek öğrencilerin oranının (%52.4) kız öğrencilerden fazla (%48.3) olduğunu göstermektedir. "Bilgi alma" amacında ise kız öğrencilerin oranı üçte birden fazlayken (%36.1) erkek öğrencilerin oranı (%28.7) dörtte bir düzeyindedir. "Eğlenme/keyifli vakit geçirme" amacında da kız ve erkek öğrencilerin tercih oranları birbirine yakındır.

Bulunulan sosyoekonomik çevre farklılığına göre gazete okuma amacında "eğlenme/keyifli vakit geçirme" seçeneği en belirgin üst sosyoekonomik çevre öğrencileri tarafından (%19.3) seçilmiştir. "Bilgi edinme" amacıyla gazete okuyan öğrencilerde ise en düşük oran (%26.1) yine üst sosyoekonomik çevre öğrencilerindedir.

- İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin günlük gazete okuma sürelerinde üçte birden fazla oranla (%36.3) 16-30 dakika aralığının ayrıldığı belirlenmiştir. Bu oranı yakın bir yüzdeyle (%30.0) yarım saat ile bir saat aralığında ayrılan süre izlemiştir.

Gazete okumak için bir günde ayrılan sürenin cinsiyet farklılığına göre değişme oranlarında "0-15" dakika ile en az süreyi ayıran öğrenciler içinde kız öğrencilerin oranı (%21.7) erkek öğrencilerden (%15.8) daha yüksektir. Günde ortalama "16-30" dakika ayıran öğrencilerde ise erkek öğrencilerin oranı (%38.6) daha fazladır. Oran farklılıkları "31-60" dakikada kız öğrenciler, "1 saatten fazla" seçeneğinde erkek öğrenciler lehinedir.

Günlük gazete okuma süresinin içinde bulunulan sosyoekonomik çevre değişkenine göre farklılaşma oranlarında "16-30" dakika süresinde orta sosyoekonomik çevre (%50.0), "31-60" dakika süresinde alt sosyoekonomik çevre (%42.9) öğrencileri daha yüksek oranlara sahiptir. Gazete okumak için günde 1 saatten fazla süre ayırdığını belirten öğrenciler içindeyse en yüksek oran (%20.0) üst sosyoekonomik çevre öğrencilerindedir.

- Okuma ilgisinin belirlenebilmesi için yöneltilen sorulardan bir diğeri gazetelerin ilgi duyulan ve okunan sayfalarını belirlemeye yöneliktir. Bu soruya verilen cevaplardan elde edilen sonuçlara göre 8. sınıf öğrencileri en çok "spor" sayfalarına (%38.7) ilgi duymaktadır. Bunu diğer sayfalara oranla daha çok ilgi çeken bulmaca (%16.3), dünya haberleri (%12.2) ve magazin (%11.3) sayfaları izlemiştir. Ülke gündemiyle ilgili politika (%5.2), ekonomi (%1.5) sayfaları ve köşe yazıları (%3.8) daha az ilgi çekmiştir. Kültür sanat sayfalarının tercih oranı %1.7'dir.

Gazetelerde ilgi duyulan sayfaların cinsiyete göre farklılaşma oranlarında bazı seçeneklerde belirgin ayrılıklar görülmüştür. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin ilgi duydukları gazete sayfalarına ilişkin ilk tercihleri incelendiğinde "dünya haberleri"ne kız öğrencilerin daha ilgili (%15.0) oldukları anlaşılmıştır. "Spor haberleri"nde ise erkek öğrencilerin ilgi yoğunluğu (%69.5) kız öğrencilerden (%10.6) daha fazladır. "Magazin" haberlerinin okunma tercihlerinde kız öğrencilerin tercihi beşte bir düzeyine yakındır (%17.8). Bu oran erkek öğrencilerde %4.3'tür. Yine bulmaca sayfalarında da kız öğrencilerin (%26.1) tercih fazlalığı görülmektedir.

8. sınıf öğrencilerinin ilgi duydukları gazete bölümlerinin sosyoekonomik çevre farklılığına göre değişiklikler gösterdiği belirlenmiştir. İlk tercihler incelendiğinde bütün sosyoekonomik çevrelerde en çok ilgi duyulan spor haberleri dışında haber ağırlıklı sayfaları oluşturan politika, dünya haberleri, ekonomi

haberleri, kültür sanat ve köşe yazılarını üst sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler daha fazla tercih etmiştir.

- Süreli yayın okuma alışkanlığının bir diğer boyutunu oluşturan dergi okuma alışkanlığına ilişkin verilerden 8. sınıf öğrencilerinin ancak beşte bir düzeyinde (%20.5) dergi okuru olduğu sonucuna varılmıştır. Dergi okuduğunu belirten öğrenci oranlarında kız öğrencilerin oranı (%26.4) erkek öğrencilerden (%14.3) daha yüksektir. Sosyoekonomik çevre farklılığına göre de üst sosyoekonomik çevreden alt sosyoekonomik çevreye doğru gidildikçe dergi okuma oranının azaldığı sonucuna varılmıştır. Dergi okuma alışkanlığı içinde çocuk dergisi takip etme oranı sadece %10.3 düzeyindedir.

Okuma alışkanlığının şekillenmesinde ve okuma malzemesine ulaşmada önemli etkileri bulunan kütüphanelerin kullanılma oranları da belirlenmeye çalışılmıştır. Çocukların ilgileri doğrultusunda pek çok kitaba ulaşmasına imkân sağlayan kütüphanelerin kullanılma oranları okuma alışkanlığının farklı bir yönünü ortaya koymaktadır. Kütüphane kullanma alışkanlığına ilişkin elde edilen sonuçlar şunlardır:

- Araştırma örneklemine alınan öğrencilerin tamamının okullarında bir okul kitaplığı bulunmaktadır. Ancak okul kütüphanesinin varlığı konusundaki bu yüksek oran sınıf kitaplıklarında görülmemektedir. Öğrencilerin yaklaşık üçte birinin sınıfında (%31.5) sınıf kitaplığı bulunmaktadır. Üst sosyoekonomik çevredeki okullarda büyük oranda bulunmayan (%13.1) sınıf kitaplıkları en yüksek orana (%54.6) alt sosyoekonomik çevredeki okullarda ulaşmıştır.

- 8. sınıf öğrencilerinin okul ve sınıf kitaplıklarını kullanma amaçlarında okul ve sınıf kitaplıklarını kullanmadığını söyleyenlerden sonra (%36.7) okumak için ödünç kitap aldığını belirtenler (%34.1) en yüksek oranı oluşturmaktadır. Ödev hazırlama amacıyla kullananlar ise (%27.4) üçüncü sıradadır.

- Sınıf ve okul kitaplıklarını kullanma amaçlarında kız ve erkek öğrenciler arasında belirgin farklılıklar görülmemektedir.

- Sınıf ve okul kitaplıklarının kullanımında, sosyoekonomik çevre farklılıkları bazı amaçlarda öne çıkmaktadır. Okul ve sınıf kütüphanesini kullanmayan öğrenciler içinde en yüksek oran (%44.6) üst sosyoekonomik çevre öğrencilerindedir. Okumak için ödünç kitap alma oranlarında ise en yüksek değer (%43.1) alt sosyoekonomik

çevredeki öğrencilere aittir. Bunu sırasıyla orta (%35.4) ve üst (%23.8) sosyoekonomik çevrede bulunan okulların öğrencileri izlemiştir.

- Araştırma örneklemine alınan öğrencilerin yaklaşık üçte ikisi (%64.9) bulundukları semtte bir halk kütüphanesinin bulunmadığını belirtmişlerdir. Bir halk kütüphanesine üye olan öğrencilerin oranı %4.4'tür. Bu öğrencilerin çoğunluğunu ise kız öğrenciler oluşturmaktadır.

- Öğrencilerin yaklaşık yarısı (%49.5) halk kütüphanesine hiç gitmediğini belirtmektedir. Geriye kalan öğrenciler içinde halk kütüphanesine en sık giden %19.5 ile "ayda birkaç kez" gittiğini belirtenlerdir.

- Halk kütüphanelerinin kullanılma sıklığında aralarında önemli farklılıklar bulunmasa da erkek öğrencilerin kız öğrencilerden önde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

- Halk kütüphanelerinin kullanılma amaçları arasında beşte üçlük bir oranla (%58.9) ödev yapma amacı öne çıkmaktadır. "Kitap, dergi ve gazete okuma amacıyla" kütüphaneye gidenler %25.4, "ödünç kitap almak için" gidenler %15.7'lik bir orana sahiptir. Halk kütüphanelerini okuma materyallerine ulaşmak için kullanan öğrencilerin bütün öğrenciler içindeki oranı %20.7'dir.

- 8. sınıf öğrencilerinin halk kütüphanelerini kullanma amaçlarında kız ve erkek öğrenciler arasında farklılıklar da belirlenmiştir. "Ödev yapma" ve "kitap, dergi ve gazete okuma" amaçlarında erkek öğrencilerin; "ödünç kitap alma"da kız öğrencilerin daha yüksek oranlara sahip oldukları görülmektedir.

- Halk kütüphanelerinin kullanılma amaçlarında sosyoekonomik çevre farklılıkları da öne çıkmıştır. Halk kütüphanelerini "ödev yapma" amacıyla kullanma oranı alt sosyoekonomik çevre öğrencilerinde üçte iki (%68.8) oranındayken üst sosyoekonomik çevre öğrencilerde yarıya (%50.8) düşmektedir. Halk kütüphanelerini "kitap, dergi ve gazete okuma" ve "ödünç kitap alma" amacıyla kullananlar içinde en yüksek oranlar üst sosyoekonomik çevre öğrencilerine aittir. Oranlar alt sosyoekonomik çevreye gittikçe düşmektedir.

- Öğrencilerin "Kütüphanelerde daha çok hangi türdeki yayınların olmasını istersiniz?" sorusuna verdikleri cevaplarda genel olarak "roman" ve "macera konulu eserler" cevabını verdikleri görülmektedir. Ayrıca mizah ve karikatürle ilgili eserler de kütüphanede bulunması istenen türler arasındadır.

4.1.3. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Farklı Metin Türlerinde (Bilgilendirici, Öyküleyici ve Şiir) Okuduğunu Anlama Başarılarına İlişkin Sonuçlar:

Bu bölümde, araştırma örneklemindeki ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin farklı metin türlerinde (bilgilendirici, öyküleyici ve şiir) okuduğunu anlama başarılarına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Analizlerde cinsiyet ve sosyoekonomik çevre faktörleri de dikkate alınmıştır. Elde edilen sonuçları şu şekilde özetlemek mümkündür:

- İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama test puanlarında, farklı metin türlerine göre (bilgilendirici metin, öyküleyici metin ve şiir) anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p< 0.05$). Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama test puanlarının farklı metin türleri arasında anlamlı bir fark olmasa da, aritmetik ortalamalardan öğrencilerin sırasıyla şiirde ($\overline{X}$=9.2385), öyküleyici metinlerde ($\overline{X}$=9.2051) ve bilgilendirici metinlerde ($\overline{X}$=9.2000) başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

- Farklı metin türlerindeki okuduğunu anlama başarı oranlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan analizler sonucunda, bilgilendirici metin testinden alınan toplam puanların cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir [$t_{(388)}$=2.838, p<.05]. Sonuçlara göre kız öğrencilerin bilgilendirici metinden aldıkları toplam puanlar ($\overline{X}$=9.6119) erkek öğrencilere göre ($\overline{X}$=8.7619) daha yüksektir. Öğrencilerin öyküleyici metin testinden aldıkları toplam puan cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermektedir [$t_{(388)}$=3.864, p<.05]. Sonuçlara göre kız öğrencilerin öyküleyici metin testinden aldıkları toplam puanlar ($\overline{X}$=9.7562) erkek öğrencilere göre ($\overline{X}$=8.6190) daha yüksektir. Şiir testinden alınan toplam puanlar cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermektedir [$t_{(388)}$=6.325, p<.05]. Kız öğrencilerin şiir testinden aldıkları toplam puanların ($\overline{X}$=10.0448) erkek öğrencilere göre ($\overline{X}$=8.3810) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Analizler üç metin türündeki okuduğunu anlama düzeyinin kız öğrenciler lehine olduğunu göstermektedir.

- Farklı metin türlerindeki okuduğunu anlama başarı düzeylerinin sosyoekonomik çevreye göre farklılaşma oranları da belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin bilgilendirici metin testinden aldıkları toplam puan ile sosyoekonomik çevre arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır [$F_{(2\text{-}387)}$=29.401, p<.05]. Farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre bilgilendirici metin testinde "üst" sosyoekonomik çevrede bulunan öğrenciler ($\overline{X}$ =10.3846) "orta" ($\overline{X}$ =9.4462) ve "alt" ($\overline{X}$ =7.7692) sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerden daha başarılıdırlar. Öyküleyici metin testinden alınan toplam puanlar ile sosyoekonomik çevre arasında da anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (X^2=19.319, p< 0.05). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında öyküleyici metin testinden en yüksek başarının "üst" sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilere ait olduğu, bunu sosyoekonomik çevresi orta ve alt olan öğrencilerin izlediği sonucuna varılmıştır. Analiz sonuçlarına göre sosyoekonomik çevre olarak Üst-Alt (p=.000) ve Orta-Alt (p=.004) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Şiir testinden alınan toplam puanlar sosyoekonomik çevreye göre anlamlı bir şekilde değişmektedir (X^2=53.368, p< 0.05). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında şiir testinden en yüksek başarının "üst" sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilere ait olduğu, bunu sosyoekonomik çevresi orta ve alt olan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre sosyoekonomik çevre olarak Üst-Orta (p=.010), Üst-Alt (p=.000) ve Orta-Alt (p=.000) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

4.1.4. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ile Farklı Türlerdeki Metinlerde (Bilgilendirici, Öyküleyici ve Şiir) Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar:

Bu bölümde, araştırma örneklemindeki ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puan ile farklı metin türlerinde okuduğunu anlama testlerinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye dair sonuçlara yer verilmiştir.

- İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin tutum ölçeği toplam puanları ile bilgilendirici metin testinden aldıkları toplam puan arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (r=0.216, p<.01).

- İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin tutum ölçeği toplam puanları ile öyküleyici metin testinden aldıkları toplam puan arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır (r=0.235, p<.01).

- İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin tutum ölçeği toplam puanları ile şiir testinden aldıkları toplam puan arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (r=0.232, p<.01).

Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeyleri yükseldikçe okuduğunu anlama testlerinden aldıkları puanlarının da yükseldiği sonucuna varılmıştır. Elde edilen sonuçlar önceki araştırmalarda da görülen tutum ve okuduğunu anlama başarısı arasındaki düşük yönlü ilişkiyi ispatlar niteliktedir.

4.1.5. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin İlgi Duydukları Metin Türü ile Farklı Türlerdeki Metinlerde Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar:

Bu bölümde, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin ilgi duydukları metin türü (bilgilendirici, öyküleyici ve şiir) ile farklı türlerdeki metinlerde (bilgilendirici, öyküleyici ve şiir) okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişkiye dair sonuçlara yer verilmiştir.

- İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumayı tercih ettikleri metin türünün (bilgilendirici, öyküleyici ve şiir), bilgilendirici metinler testinden aldıkları toplam puan değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna varılmıştır [$F_{(2-387)}$=11.638, p<.05]. Farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla yapılan Scheffe Testinin sonuçlarına göre okuma metni olarak "öyküleyici metinler"i ($\overline{X}$=9.7683) ve "bilgilendirici metinler"i ($\overline{X}$=9.1988) tercih edenler, bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamada "şiir" ($\overline{X}$=7.6500) tercihinde bulunanlardan daha başarılıdırlar.

- İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumayı tercih ettikleri metin türünün (bilgilendirici, öyküleyici ve şiir), öyküleyici metinler testinden aldıkları toplam puan değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna varılmıştır [$F_{(2-387)}$=6.722, p<.05]. Farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla yapılan Scheffe Testinin sonuçlarına göre, okuma metni olarak "öyküleyici metinler"i ($\overline{X}$=9.7622) ve "bilgilendirici metinler"i ($\overline{X}$=9.0060) tercih edenler, öyküleyici metinleri okuduğunu anlamada "şiir" ($\overline{X}$=8.2333) tercihinde bulunanlardan daha başarılıdırlar.

- İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumayı tercih ettikleri metin türünün (bilgilendirici, öyküleyici ve şiir), şiir testinden aldıkları toplam puan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır [$F_{(2-387)}$=10.391, p<.05]. Farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla yapılan Scheffe Testinin sonuçlarına göre, okuma metni olarak "öyküleyici metinler"i ($\overline{X}$=9.9146) tercih edenler "bilgilendirici metinler" ($\overline{X}$=8.9157) ve "şiir" ($\overline{X}$=8.2833) tercihinde bulunanlardan daha başarılıdırlar.

4.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen sonuçlardan hareketle okuma alışkanlığının kazandırılması ve geliştirilmesi için eğitim sürecinde ve akademik çalışmalarda yapılabilecekler hakkında önerilere yer verilmiştir.

4.2.1. Eğitim Sürecine İlişkin Öneriler

İlköğretim düzeyinde verilen okuma eğitimi sadece okuma yazmanın öğretilmesiyle sınırlı değildir. Okumanın bir alışkanlık olarak yerleştirilmesi de bu süreçte gerçekleşir.

Öğrenciler eğitim sürecinin başlangıcında sahip oldukları yüksek düzeyde okuma tutumu ve ilgisini yıllar ilerledikçe kaybetmeye başlarlar. İlköğretimin ikinci kademesine gelindiğinde okumaya olan sevgi iyice azalmaktadır (Alvermann ve

Moore, 1991, s.952; Schatz ve Krashen, 2006: 46). Eğer bu dönemde gerekli çalışmalar yapılmaz ve öğrencilerin ilgileri canlandırılmazsa okuma bir alışkanlık olarak yerleşmeyecektir.

Reşat Nuri Güntekin'in; " 'Niye kitap okumuyorlar?' demek 'Niye piyano çalmıyorlar?' demek gibi bir şeydir. Kafayı kitap okumaya alıştırmak, parmakları piyano çalmaya alıştırmaktan kolay değildir." (Akt. Özdemir, 1995, s.215) sözü, okumanın alışkanlıkla geliştirilebilecek bir beceri olduğunu anlatan en güzel ifadelerden biridir.

Başta öğrenciler olmak üzere her yaş grubundaki insana okuma alışkanlığının yerleştirilemediğinden şikâyet etmenin ötesinde gerekli çalışmaların da yapılması gerekmektedir (Bircan ve Tekin, 1989, s.393). Sadece basının ve ilgili kişilerin durum tespitlerinin ötesinde, belirlenecek kamu politikalarıyla bu alışkanlığın yerleştirilmesi gerekmektedir. Yaygınlaşan görsel ve işitsel araçlar, pek çok insanda olduğu gibi çocuklar üzerinde de önemli etkiye sahiptir. Çocukların bu ilgilerini okumaya yönlendirmek, var olan ilgilerini korumak ve okumayı sevdirmek için öncelikle kendi başlarına okuma konularını seçmelerine imkân tanımak gerekir. Bu ilginin canlı tutulabilmesi için, okuma motivasyonunun en çok öğrenim sürecinin ilk basamaklarında olduğu bilgisi göz önünde tutulmalıdır. Bu bilgiden hareketle çocukların, başta çocuk kitapları ve dergileri olmak üzere uygun ve nitelikli örneklerle tanışmaları sağlanmalıdır (Yıldız, 2003, s.86).

Bireylere okuma alışkanlığı kazandırmada sistemli çalışmalar yapılmasında 1972 yılının UNESCO tarafından Evrensel Kitap Yılı ilan edilmesinin etkisi büyüktür. Pek çok ülkede bu yıldan itibaren çalışmalar yeniden hız kazanmıştır (Bamberger, 1990, s.V). Yine 1990 yılının "Dünya Okuryazar Yılı" olarak ilan edilmesini de bu anlayış doğrultusunda değerlendirmek gerekir. Bu kabuller, okuma alışkanlığı çalışmalarının hız kazanması için çeşitli etkinliklerin düzenlenmesine de zemin hazırlamıştır (Koçyiğit, 1990, s.28). Özellikle ilköğretim düzeyindeki öğrenciler için okumayı, kitapları ve kütüphaneleri sevdirmeye yönelik faaliyetlerin hız kazanması, okuma alışkanlığını yerleştirme için önemli bir adım olmuştur.

Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanabilmeleri için öncelikle kitaba kolay ulaşmalarının sağlanması gerekir. Bunun için de kütüphaneler önemli işlevler

yüklenir. Çeşitli okuma etkinlikleri ve şenliklerin yanında, özellikle, oluşturulacak okuma kulüpleriyle öğrencilerin okumanın günlük hayatta ve gelecekte sağlayacağı yararlar konusunda bilgilendirilmeleri gerekir. (Gömleksiz, 2004-b: 19-20)

Okuma alışkanlığını geliştirme çalışmalarının öncelikle sınıf içinde başlatılması gerekir. Sınıf içinde gerçekleştirilen okuma etkinliklerinden hareketle bu metnin yönlendireceği farklı metinlere ve yazarlara dikkat çekilmelidir. Başta diziler ve filmler olmak üzere, nitelikli görsel unsurlar da kitaba yönelmeyi sağlayabilir. Öğretmenler, aileler ve kütüphane görevlilerinin kitapların ilgi çekici şekilde tanıtılmasını sağlamaları ve çocukların küçük yaşlardan itibaren kitapçıları gezmeye alıştırılması okuma alışkanlığını da olumlu yönde etkileyecektir (Göğüş, 1978, s.137-139 ; Binatlı Büyükkurt, 1993, s.39). Okuma alışkanlığının yerleştirilmesinde önemli bir süreci içeren ilköğretim ikinci kademede, öncelikle, öğrencilere çeşitli okuma fırsatları sunulmalıdır. Sanacore (2000, s.157-158), öğrencilere çok sayıda yayın türünün sunulmasının kitaba ilgiyi çekeceğini ve olumlu örneklerle okul içinde öğrencilere okuma imkânları sunulabileceğini belirtir. Ancak ilköğretimin ilk yıllarından itibaren yapılacak bu çalışmalar süreklilik kazanmazsa kısa zamanda okuma alışkanlığının kaybedildiği de görülebilmektedir (Pavonetti vd., 2002, s.307).

Öğrencilere yaptırılacak kitap okutma çalışmalarının nitelikli ve ilgi çekici eserler üzerinden başlatılması, okumanın bir zevk kaynağı olmasını sağlayacaktır. Bu yolla estetik duygu kadar okuma alışkanlığı da zenginleştirilebilir. Karşılaştırmalı metin okutma çalışmaları, kütüphane kullanma alışkanlığı verilmesi, kitapçı ve imza günleri ziyaretleri yapılabilecek etkinliklerden bazılarıdır (Gökalp, 1998, s.96-103). Okuma alışkanlığı kazandırma çalışmalarında seviye grupları da önem taşır. Bu doğrultuda 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da, öğretmenlerin, kitap okumaktan hoşlanmayan öğrencilere öncelikle kısa, resimli ve onların ilgisini çekebilecek kitapları okumaya teşvik etmeleri istenmiştir (MEB, 2006, s.215). Okuma alışkanlığı yerleşmemiş bireylerde öncelikle hareket ve macera unsurlarına sıklıkla yer veren metinlerden klasiklere doğru bir sıra izlenmesi alışkanlığın yerleşmesine yardım edebilir. Böylece okumanın keyfine varan insan, kendi beğenileri doğrultusunda okumayı sürdürecektir. Bunun yanında ilgiler doğrultusunda başlatılacak okuma çalışmaları da alışkanlığın ilk adımını oluşturabilir (Maraşlı, 2006, s.27). Ancak öğrenciler için oluşturulacak okuma listelerinin faydası

inkâr edilmemekle birlikte çocukların özgür okuma seçimlerini kısıtlayıcı nitelikte olmamasına da dikkat etmek gerekir (Demiray, 1965, s.56).

Okuma alışkanlığı kazandırma, gerektiğinde bir merkez tarafından idare edilmesi gereken önemde bir olgudur. Bu sebeple, çalışmaların ulusal düzeyde yaygınlaştırılması önem taşır. Seviyelere uygun oluşturulacak okuma listeleri, kitaba ulaşmanın kolay hâle getirilmesi, alışkanlık düzeyi yüksek olanların ödüllendirilmesi, televizyonda bu alışkanlığın geliştirilmesi için teşvik edici sahnelere yer verilmesi, okul kütüphanelerinin geliştirilmesi, okullarda toplanan katkı paralarının %10'unun kitaplar için harcanması, okuma yarışmaları vb. (Sevim, 2006, s.12-17) gibi etkinlikler bir merkez tarafından veya programlanmış bir süreçle gerçekleştirilirse başarıya ulaşma oranı daha da artacaktır.

Okuma alışkanlığı oluşturmada Millî Eğitim Bakanlığının belirlediği "100 Temel Eser" listesi de bir hareket noktası olabilir. Böyle bir listenin hazırlanmış olması bile kısa sürede bu yayınların baskı adetlerini ve okunma oranlarını arttırmıştır (İsen, 2007, s.30). Bunun gibi farklı yaş grubundaki insanlar için okuma listelerinin hazırlanması ve örneklerin sadece romanlarla sınırlı tutulmaması (Sevim, 2006, s.22-26) diğer türdeki eserleri de okumayı teşvik edecektir.

Kitaba ulaşmanın kolaylaştırılması sadece kütüphanelerin zenginleştirilmesiyle olmaz. Bunların yanında kahvehane, otel, hastane, hapishane gibi alanlarda da oluşturulacak imkânlarla insanların kitaba ulaşma yolları kolaylaştırılabilir (Sevim, 2006, s.52-56). Ülkemizde çok yaygın olmasa da kitap kulüplerinin yaygınlaştırılması ve etkin çalışan kuruluşlar haline getirilmesi okuma alışkanlığını da olumlu etkileyecektir. Ayrıca okuma alışkanlığını olumsuz yönde etkilediğinden sürekli şikâyet edilen kitle iletişim araçlarından da okuma alışkanlığının geliştirilmesinde faydalanmak mümkündür. Başta okuma saatleri olmak üzere okuma programları, kitap tanıtımları gibi çalışmalar bu araçların okuma alışkanlığını geliştirmede olumlu etkileri olacaktır (Özçelebi ve Cebecioğlu, 1989, s.108-109).

Kitap, okur ve yazarın ortak buluşabildikleri bir mekân olarak kitap fuarları da, kitap okuma alışkanlığının kazanılmasında önemlidir. Okurun indirimli fiyatlarla kitaba ulaşabilmesi, ilgi duyulan konularla ilgili çok sayıda kitabı bir arada görebilme, yeni yayınları takip edebilme, takip ettiği yazarlarla imza günleri ve

söyleşiler başta olmak üzere buluşabilme kitap fuarlarını öne çıkarmaktadır (Özçelebi ve Cebecioğlu, 1989, s.106). Büyük şehirlerin dışında da yaygınlaştırılması gereken fuarlar, okuma ilgisinin canlı tutulmasında oldukça önemli bir işleve sahiptir.

Okuma alışkanlığının kazandırılmasındaki bu kritik eşikte gerekli özen gösterilmez ve çalışmalar bilinçli gerçekleştirilmezse istenen eğitim amaçlarına ulaşılamayacaktır. Bu sebeple başta öğretmenler ve okul idarecileri olmak üzere eğitim sisteminin bütün sorumlularına önemli görevler düşmektedir. Bu doğrultuda eğitim sürecinde yapılabilecekleri aşağıdaki şekilde özetlemek mümkündür:

- Okullarda öğrencilere okuma alışkanlığını kazandırma çalışmaları bir sınıf veya dönemle özetlenebilecek bir süreyi değil bütün bir süreci kapsar. Bu sebeple ilköğretim okullarında yapılacak bütün etkinlikler sürecin tamamına yayılmalıdır.

- Okuma alışkanlığının kazanılmasında yapılacak etkinliklerin sürece yayılmasında programların önemli etkisi vardır. Okuma eğitimi içinde okumanın bir alışkanlık olarak yerleştirilmesinin eğitim hedefi hâline gelmesi amaçlara ulaşmayı kolaylaştıracaktır. Bu doğrultuda 2005 yılında uygulamaya konulan yeni Türkçe Öğretim Programı (6, 7 ve 8. Sınıflar) "Okuma Gelişim Dosyası" (MEB, 2006) başlığı altında özel olarak okuma alışkanlığını geliştirme çalışmalarına yer vermiştir. Bu olumlu adımın sadece bir dosya düzenleme şeklinde algılanmaması için öğretmenlerin sürekli teşvik edilmesi ve hizmet içi eğitimlerle bilinçlendirilmeleri gerekmektedir.

- Okuma alışkanlığı sadece Türkçe derslerindeki –ağırlık Türkçe dersinde olsa da- gayretlerle kazandırılabilecek bir eğitim amacı değildir. Ders adları değişse de okumanın bir alışkanlık olarak yerleştirilmesinde her ders kullanılabilir. Bu sebeple Türkçe dersleri dışındaki ders programları da, aynı ölçüde ve yoğunlukta olmasa da okuma alışkanlığı noktasında Türkçe Öğretim Programıyla uyumlu hâle getirilmelidir.

- Görselliğin ve iletişimin önem kazandığı günümüzde özellikle görsel iletişim araçlarının önemli etkileri olduğu bilinmektedir. Hatta başta televizyon ve internet olmak üzere bu iletişim araçları okumanın bile yerine geçmeye başlamıştır.

Okuma alışkanlığının yerleştirilebilmesi ve kazanılmış alışkanlıkların kaybedilmemesi için bu iletişim araçlarından da yararlanılmalıdır. Özellikle çocuklar ve gençler için hazırlanan programlarda, dizi ve filmlerde okuma alışkanlığını geliştirmeye yönelik mesajlara, model karakterlere yer verilmesi önemlidir. Kültür yayınlarının bir bölümünün kitap ve okuma konularına ayrılması öğrencilerin teşvik edilmelerini de kolaylaştıracaktır.

- Genel anlamda çocukların kitaba ulaşmasının önündeki engelleri kaldırabilmek için gerektiğinde çocuk yayınlarında vergi indirimi ve teşvikler de uygulanmalıdır.

- Okul idarecilerinin okuma alışkanlığını geliştirebilmek amacıyla düzenleyebilecekleri yazar söyleşileri, kitap fuarları ziyaretleri, okul kütüphanesinin aktifleştirilmesi, çok kitap okuyan öğrencilerin ödüllendirilmesi, okuma saatleri gibi etkinliklerin amacına ulaşabilmesi için sürekli ve düzenli olması gerekir. Belli bir sürede yoğunlaşacak çalışmalar yerine her yıl tekrarlanan ve yıl içine yayılmış etkinliklere yer verilmelidir. Böylece okuma öğrenciler için sürekli gündemde kalacak olan bir alan olacaktır.

- Okuma alışkanlığını kazandırma çalışmalarında, pek çok birimin işbirliği hâlinde çalışması şarttır. Ancak bu durum, en önemli uygulayıcının öğretmen olduğu gerçeğini değiştirmemektedir. Programdaki amaçları uygulamaya geçirecek olan öğretmenlerdir. Bu doğrultuda öğretmenlerin okuma alışkanlığını geliştirme çalışmalarında neler yapabilecekleri hakkında iyi eğitilmeleri gerekmektedir.

- Çocukların ilgisini kitaba ve okumaya çekebilmek için çevre faktörlerinden olabildiğince yararlanılmalıdır. Televizyon, radyo ve internetteki kitap ve okuma faaliyetlerini öğrencilerin takip etmeleri sağlanarak güncel okuma kültürleri geliştirilebilir. Ayrıca yazar söyleşileri ve kitap fuarları da bu etkinlikler için uygun zemin hazırlar. Bu çalışmalar sadece tavsiye edilmekle bırakılmamalı, bizzat katılmaları sağlanarak ilgi kitaba ve okuma alışkanlığına çekilmelidir.

- Türkçe ders kitapları için seçilen metinlerin konu olarak nitelikleri kadar çocukların ilgisini çekecek bir dil ve anlatıma da sahip olmasına dikkat edilmelidir. Öğrencilerin yoğunlukla ve her yıl karşılaştıkları ders kitabı metinleri ilgi çekici bir

şekilde düzenlenirse metinden ve yazardan hareketle okuma alışkanlığı kazandırma çalışmalarının zemini sağlanmış olur.

- Gerek sınıf içinde gerekse okulda yapılacak ödüllendirmeler kitapla yapılmalıdır.

- Her öğrencinin okuma alışkanlığını geliştirebilmek için yeterli maddi kaynağı ayırma imkânı bulunmayabilir. Sosyoekonomik şartları üst seviyede olan öğrenciler bile her kitabı satın alamayacağına göre kütüphanelerin önemi bir kat daha artmaktadır. Okuma alışkanlığında kitaba ulaşmanın en kolay yolu kütüphanelerdir (Arıcı, 2008, s.105). Bu sebeple öğrencilerin kütüphane kullanmayı bilmesi ve bunu alışkanlık hâline getirmesi gerekir. Öğretmenler ve okul idaresi en yakındaki halk kütüphanesinden başlayarak –varsa- kütüphane kullanmayı öğrencilere öğretmelidir. Bu etkinlik için sadece Kütüphaneler Haftasının kutlanması beklenmemeli, belli bir plan dâhilinde her sınıftaki öğrencinin farklı yıllarda bu kurumları ziyaretleri sağlanmalıdır. Bu ziyaretlerde sadece kütüphaneyi kullanma değil ödünç kitap almayı sağlayacak üyelik işlemlerinin yapılması da önemlidir.

- Halk kütüphanelerinin bulunmadığı ya da kullanma imkânlarının güç olduğu yerlerde okul ve sınıf kitaplıklarının önemi bir kat daha artar. Gerek okul gerekse daha kolay kullanma olanaklarına sahip olan sınıf kitaplıklarının düzenlenmesi ve kullanıma açık hâle getirilmesi okuma alışkanlığının yerleşmesini sağlayacaktır.

- Günümüzde metinle yapılan öğrenme süreçleri dâhil pek çok aşamada öğrencilerin ilgilerinden hareket edilmektedir (Eccles ve Wigfield, 2002, s.114-115). Kütüphane kullanma alışkanlığının yerleşebilmesi için kütüphanelerin de öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte, yaş seviyesine uygun eserlerle donatılması gerekir. Bu doğrultuda halk kütüphanelerinin –özelde çocuk kütüphanelerinin- sayısının ve kitap niteliğinin arttırılması şarttır. Ülkemizde son yıllarda kütüphane sayısında artış yerine azalma da görüldüğü düşünülürse bu konuya daha fazla kaynak ayrılmasının gerektiği bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Bu konuda okul ve sınıf kitaplıklarının daha rahat düzenlenebileceğini kabul etmek gerekir. Genel başvuru kitaplarının yanında ağırlığın öğrencilerin okuma ilgilerine uygun eserlere verilmesi bu kütüphanelerin kullanım sıklığını da arttıracaktır. Başta bağışlar olma üzere okul

ve sınıf kitaplıklarının düzenlenmesinde her kitabın alınması yerine önceliklerin belirlenerek bilinçli tercihlerle listelerin oluşturulması önemlidir. Bu araştırmada öğrencilerin kütüphaneleri büyük oranda ödev yapmak amacıyla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple kütüphanelerin sadece ödev yapmak değil okuma için de kullanılacak en önemli merkezlerden biri olduğu düşüncesinin öğrencilere kazandırılması gerekmektedir.

- Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının geliştirilmesinde hazırlanmış ve önceden belirlenmiş eser listeleri önemli bir hareket noktası olabilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen "100 Temel Eser" listesini de bu doğrultuda değerlendirmek gerekir. Bu eserler klasikleşmiş yanlarıyla okuma kültürünün temelini teşkil edecek ürünlerden haberdar olmayı sağlar. Ayrıca okuma alışkanlığı çalışmalarının da ilk basamağını oluşturabilir. Bu eserlerin hangi sınıflarda nasıl bir sırayla okunabileceğine dair önerilere de yer verilebilir. Bu ve benzer yapıdaki listelerle yapılacak yönlendirmeler de kitaba ilgiyi oluşturabilir. Ancak öğretmenlerin okuma ödevleri ve çalışmaları yaptırırken klasik eser listelerinin yanında çocukların ilgisini çekecek güncel yayınlara da yer vermesi önemlidir.

- Bu araştırmada da görüldüğü gibi ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin süreli yayınları takip etme alışkanlıkları çok yüksek değildir. Günceli takip etme, gazete ve dergi okuma, okuma alışkanlığının önemli alt boyutlarından biridir. Öğrencilerin sadece dersler ve klasik eserlerle örülmüş bir dünya kadar, yaşanan dünyaya ilişkin haberlere ve bilgilere ulaşma ihtiyacı duyduğu da göz ardı edilmemelidir. Sınıf içinde gerçekleştirilen bazı etkinliklerin gazeteler ve dergiler üzerinden yürütülmesi, gazete ve dergi tarama ödevlerinin verilmesi, imkânı olmayan öğrencilerin süreli yayınlar için kütüphanelere yönlendirilmeleri bu alışkanlığın da yerleşmesini sağlayacaktır. Öğrencilerin bu dönemde önemli etkileri olan nitelikli çocuk ve gençlik dergileriyle tanışmalarının sağlanması okuma kültürlerini zenginleştirecektir.

- Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğrencilerin genel anlamda okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının orta ve üst düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum, eğitim sürecinde bu bilincin öğrencilere kazandırıldığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak tutum düzeyi yüksek olan bu öğrenciler bu tutumu ilgilendiren alışkanlık düzeylerinde aynı oranları yakalayamamışlardır. Bu sebeple

sadece bilinçlendirme çalışmalarına değil uygulama ve kitap okuma çalışmalarına da yer verilmesi gerektiğinin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Öğrencilere okuma alışkanlığının önemli olduğu bilgisi kazandırılırken alışkanlıklarının gelişmesi için kitap, dergi, gazete okumaları da sağlanmalıdır.

- Yine elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin farklı metin türlerinde okuduğunu anlama başarıları birbirine yakın ortalamalara sahiptir (Bilgilendirici metinlerden aldıkları toplam test puanlarının ortalaması $\overline{X}$=9.2000, öyküleyici metinlerden aldıkları toplam test puanlarının ortalaması $\overline{X}$=9.2051 ve şiir metinlerinden aldıkları toplam test puanlarının ortalaması $\overline{X}$=9.2385'tir). Bu durum öğrencilerin farklı metin yapılarını tanımada ortalama olarak birbirine yakın bir başarı düzeyini yakaladığını göstermektedir. Ancak bu rakamlar okuduğunu anlama başarısının ortanın üzerinde ancak çok yüksek olmadığını göstermektedir (Her bir testten alınacak en yüksek puan 16'dır). Bu doğrultuda farklı metin yapılarını tanıtmak kadar okuduğunu anlama çalışmalarının da ihmal edilmeden her sınıfta sürdürülmesi gerekmektedir.

Bireylerde okuma alışkanlığının geliştirilmesi için pek çok alternatif yöntem ve etkinlikler önerilebilir. Bunlardan birinin kesin sonuca ulaşmayı sağlayacak yol olduğunu söyleyebilmek mümkün değildir. Kişisel farklılıklar sebebiyle her bireyin ilgi duyacağı etkinlik farklı olabilir. Bu sebeple özellikle okullarda yapılacak çalışmalarda olabildiğince farklı etkinliklere ve çalışmalara yer verilerek kitaba ilgi uyandırılmaya çalışılmalı ve okuma alışkanlığı geliştirilmelidir.

4.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışma sürecinde değerlendirilmeye çalışılan araştırmalar ve kaynaklar öğrencilerin okumaya yönelik tutumları, ilgileri, alışkanlıkları ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında sıkı bir ilişkinin olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda pek çok araştırmanın yapıldığı da görülmektedir.

Ancak ülkemizde okumaya yönelik tutum, ilgi, alışkanlık ve okuduğunu anlamayı ölçen ölçeklerin yeterli düzeyde ve standartta olmaması ölçme sürecini

olumsuz etkilemektedir. Başta ölçme araçlarının geliştirilmesi olmak üzere, alışkanlık geliştirme etkinliklerinin araştırmalarla denenmesi önemlidir. Bu doğrultuda yapılabilecek bazı çalışmalar şunlar olabilir:

- İlköğretimin her dönemi için ayrı ayrı okumaya yönelik tutum ve ilgiyi ölçen ölçeklerin geliştirilmesi
- Millî Eğitim Bakanlığının da desteği sağlanarak standartlaştırılmış okuduğunu anlama testlerinin geliştirilmesi
- Okuma alışkanlığının yıllara göre farklılaşmasının belirlenebilmesi için daha uzun süreli gözlemler yapılması
- Okuma ilgisinin, yaş gruplarında doğru tespiti için bu konuya yönelik olarak hazırlanan soruların yanında, öğrencilerin okuma listelerinden ve kütüphanelerin ödünç kitap alma listelerinden faydalanılması
- Tek tek belirlenmiş türler üzerinden seçilen nitelikli örneklerle okuma çalışmalarının yaptırılması ve ilgi seviyesinin farklı sınıflarda gözlenmesi
- 100 Temel Eser listesinin okuma alışkanlığına olan etkisinin belirlenmesi.

Eğitim üzerine yapılan her araştırma ülkenin eğitim kalitesinin yükseltilmesinde bir adım olabilmeyi amaçlar. Okuma ilgileri ve alışkanlıkları üzerine yapılan çalışmalar okuma eğitiminin nihai hedefini oluşturan etkin okurların yetiştirilmesinde önemli işlevlere sahiptir. Bu gerçekten hareketle ilgi ve alışkanlık belirleme çalışmalarının her sınıfta ve dönemde sürekli yenilenmesi önem taşır.

KAYNAKÇA

AKALIN, L. S. (1984). **Edebiyat Terimleri Sözlüğü.** (6. Baskı). İstanbul: Varlık Yayınları.

AKÇAMETE, G. (1989). Üniversite Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 22(2), 735-754.

AKSAÇLIOĞLU, A. G. (2005). Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bilgi ve Belge Yönetimi Ana Bilim Dalı.

AKSAÇLIOĞLU, A. G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi. **Türk Kütüphaneciliği**, 21(1), 3-28.

AKSAKAL, M., Çelik, O. M. ve Savaş, İ. (2000). **İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı**. İstanbul: Düzgün Yayıncılık.

AKSAN, D. (1993). **Şiir Dili ve Türk Şiir Dili**. Ankara: Şafak Matbaacılık.

AKSAN, D. (2000). **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim**. (3. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

AKTAŞ, Ş. (1991). **Roman Sanatı ve Roman İncelemesine Giriş**. (2. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.

AKTAŞ, Ş. (1996). **Yenileşme Dönemi Türk Şiiri ve Antolojisi 1.** Ankara: Akçağ Yayınları.

AKTAŞ, Ş. ve Gündüz, O. (2008). **Yazılı ve Sözlü Anlatım.** (10. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.

AKTULUM, K. (2000). **Metinlerarası İlişkiler**. (2. Baskı). Ankara: Öteki Yayınevi.

AKYOL, H. (1996). Metinler Arası (Intertextuality) Okuma ve Sorular. **Bilgi**

Çağında Eğitim, Nisan-Mayıs-Haziran, 7, 8-11.

AKYOL, H. (1999). Hikâye Haritası Yöntemiyle Metin Öğretimi. **Millî Eğitim**, Nisan-Mayıs-Haziran, 142. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/medergi/15.htm> (2008, Mayıs 12)

AKYOL, H. (1999-b). Bilgi Vermeye Dayalı Metinler ve Öğretimi. **Çağdaş Eğitim**, 253, 7-13.

AKYOL, H. (2001). İlköğretim Okulları 5. Sınıf Türkçe Kitaplarındaki Okuma Metinleriyle İlgili Soruların Analizi. **Eğitim Yönetimi**, 26, 169-178.

AKYOL, H. (2003). Metinlerden Anlam Kurma. **Türklük Bilimi Araştırmaları. Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı**,13, 49-58.

AKYOL, H. (2007-a). Okuma. **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**. Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Editörler). Ankara: PegemA Yayıncılık.

AKYOL, H. (2007-b). **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi**. (6. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

AKYOL, H. (2007-c). Türkçe Öğretim Programı: Yenilikler ve Sorunlar. **İlköğretmen**, 6. <http://w3.gazi.edu.tr/~hakyol/yayin.htm> (2008, Aralık 25)

AKYOL, H. (2008). **Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**. (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

ALAYLIOĞLU, R. ve Oğuzkan, A. F. (1976). **Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü**. (2. Baskı). İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevleri.

ALEXANDER, P. A. and Jettton, T. L. (2000). Learning From Text: A Multidimensional and Developmental Perspective. In **Handbook Of Reading Research, Volume III**. Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. and Barr, R. (Editors). Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

ALLEN, K. and Ingulsrud, J. E. (2003). Manga Literacy: Popular Culture and The

Reading Habits of Japanese College Students. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, 46(8), 674-683.

ALLPORT, G. W. (1967). Attitudes. In **Readings In Attitude Theory and Measurement**. Fishbein, M. (Ed.). New York: John Wiley&Sons, Inc.

ALPAY, M. ve Anhegger, R. (1975). **Çocuk Edebiyatı ve Çocuk Kitapları**. İstanbul: Cem Yayınevi.

ALTINTAŞ, G. ve Bursalıoğlu, Y. (2006). **İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 6**. Ankara: Özgün Matbaacılık.

ALTUNIŞIK, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri**. (4. Baskı). Sakarya: Sakarya Kitabevi.

ALVERMANN, D. E. and Moore, D. W. (1991). Secondary School Reading. In **Handbook Of Reading Research Volume II**. Barr, R., Kamil, M. L., Mosenthal, P. B. and Pearson, P. D. (Editors). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates..

American Educational Research Association, American Psychological Association and National Council on Measurement in Education (1999). **Standarts for Educational and Psychological Testing**. Washington: American Educational Research Association.

APPLEGATE, A. J. and Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading Habits and Attitudes of Preservice Teachers. **The Reading Teacher**, 57(6), 554-563).

ARAL, N. ve Gürsoy, F. (2000). Kitabın Çocuğun Gelişiminde Yeri ve Önemi. **I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu (Sorunlar ve Çözüm Yolları)**, 20-21 Ocak 2000, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.

ARICI, A. F. (2005). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Durumları (Beceri-İlgi-Alışkanlık-Eğilim). Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.

ARICI, A. F. (2008). **Okuma Eğitimi.** (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

ARIKAN, R. (2000). **Araştırma Teknikleri ve Rapor Yazma**. (3. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

ARKONAÇ, S. A. (2001). **Sosyal Psikoloji**. 2. Baskı. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

ARLI, M. ve Nazik, M. H. (2001). **Bilimsel Araştırmaya Giriş**. Ankara: Gazi Kitabevi.

ARONSON, E., Wilson, T. D. and Akert, R. M. (2004). **Social Psychology**. (Forth Edition). New Jersey: Pearson Education, Inc.

ARSEVEN, A. D. (2001). **Alan Araştırma Yöntemi**. (2. Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

ARSEVEN, A. D. (2004). **Anket Hazırlama (Alan Araştırmaları İçin).** Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

ATAYA, R. L. and Kulikowich, J. M. (2002). Measuring Interest In Reading Social Studies Materials. **Educational and Psychological Measurement**, 62(6), 1028-1041.

ATILGAN, H. (2007). Madde ve Test İstatistikleri. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. (2. Baskı). Hakan Atılgan (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

AVCIOĞLU, H. (2000). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi. **Eğitim ve Bilim**. 25(115), 10-17.

AYDIN-YILMAZ, Z. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığı. **İlköğretim Online**, 5(1). Online:http:://ilkogretim-online.org.tr

BAKER, L. (2003). The Role of Parents in Motivating Struggling Readers. **Reading&Writing Quarterly**, 19, 87-106.

BAKKEN, J. P. and Whedon, C. K. (2002). Teaching Text Structure to Improve Reading Comprehension. **Intervention In School and Clinic**, 37(4), 229-233.

BALCI, A. (1997). **Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler**. (2. Baskı). Ankara: TDFO Bilgisayar-Yayıncılık.

BALCI, V. (2003). Ankara'daki Üniversite Öğrencilerinin Boş Zaman Etkinliklerine Katılımlarının Araştırılması. **Millî Eğitim Dergisi**, 158.

BAMBERGER, R. (1990). **Okuma Alışkanlığını Geliştirme**. Çeviren: Bengü ÇAPAR. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

BARON, R. A. and Byrne, D. (2002). **Social Psychology**. (Tenth Edition). USA: Pearson Education Inc.

BAŞ, T. (2001). **Anket , Anket Nasıl Hazırlanır? – Anket Nasıl Uygulanır? – Anket Nasıl Değerlendirilir?** Ankara: Seçkin Yayıncılık.

BAŞTÜRK, M. (2004). **Dil Edinim Kuramları ve Türkçenin Anadili Olarak Edinimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

BAYMUR, F. (1959). **Türkçe Öğretimi, İkinci Kitap**. (5. Basım). İstanbul: İnkılap Kitabevi.

BAYRAM, O. (1990). İlkokul Çağı Çocuklarının Okuma Alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi Gezici Kütüphane Hizmeti. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütüphanecilik Ana Bilim Dalı.

BAYRAM, S. (2001). **Türkiye'de Kitap Okuma Alışkanlığı**. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları.

BECK, R. C. (2004). **Motivation Theories and Principles**. (Fifth Edition). New Jearsey: Pearson Prentice Hall.

BEKAR, Ü. (2005). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmalarında Ailenin Rolü (Kastamonu İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.

BELET, Ş. D. ve Suna, Ç. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanları ile Okuma İlgi ve Alışkanlık Düzeyleri Arasındaki İlişki. **II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu**, 04-06 Ekim 2006.Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 211-218.

BERESFORD, J. (1997). Improving Reading: How Pupils' Views Can Help. **Reading, November**, 3-8.

BERMAN, R. A. and Nir-Sagiv, B. (2007). Comparıng Narrative and Expository Text Construction Across Adolescence: A Developmental Paradox. **Discourse Processes**, 43(2), 79-120.

BESEREK, A. (2005). **Doğru Yazmak İçin Kompozisyon Bilgileri**. (2. Baskı). İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

BINARBAŞI, F. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.

BİLEN, M. (2006). **Plandan Uygulamaya Öğretim**. (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

BİNATLI-BÜYÜKKURT, G. (1993). Anadili Öğretiminde Çağdaş Eğilimler. **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları, Türk Eğitim Derneği XI. Öğretim Toplantısı,** 25-26 Mayıs 1993. Yayına Hazırlayan: A. Ferhan Oğuzkan, 29-49, Ankara: Şafak Matbaacılık.

BİNYAZAR, A. (1983). Anadili Öğretiminde Yazınsal Alanlara Açılım. **Türk Dili, Dil Öğretim Özel Sayısı**, 379-380, 56-72.

BİRCAN, İ. (1981). **Fonsiyonel Okuryazarlık ve Sosyoekonomik Etkenler**. Ankara: T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Sosyal Planlama Dairesi.

BİRCAN, İ. ve Tekin, M. (1989). Türkiye'de Okuma Alışkanlığının Azalması Sorunu ve Çözüm Yolları. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 22(1), 393-410.

BLAHA, B. ve Bennett, J. M. (1993). **Yeni Okuma Teknikleri**. Çev. Doğan

ŞAHİNER. İstanbul: Rota Yayın Yapım Tanıtım.

BLOOM, B. S. (1982). **Human Characteristics and School Learning**. New York: McGraww-Hill Book Company.

BOHNER, G. and Wänke, M. (2004). **Attitudes and Attitude Change**. Psychology Pres.

BOZTEPE, F. (2002). Çocukta Okuma Eğilimleri ve Okuma Teknikleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Ana Bilim Dalı.

BRAY, G. B. and Baron, S. (2003). Assessing Reading Comprehension: The Effects of Text-Based Interest, Gender, and Ability. **Educational Assessment**, 9(3&4), 107-128.

BROOKS, T. D. (1936). **Okumanın Tatbik Edilmiş Psikolojisi**. Çev. Rahmi İ. KOLÇAK. İstanbul: Şirketi Mürettibiye Basımevi.

BROWN, L. E. (1992). A Study of The Relationships Among Self-Concept, Reading Attitude and Reading Comprehension In Second Grade Reaaders. Master of Education, Memorial University, Newfoundland, Canada.

BROWN, M. H., Weinberg, S. H. and Cromer, P. S. (1986). Kindergarten Children Coming to Literacy. **Educational Leadership**, November, 54-56.

BURDURLU, İ. Z. ve Kantarcı, İ. (1971). **Ortaöğretimde Türkçe Öğretimi**. İzmir Eğitim Enstitüsü Ders Kitapları No: 15. İzmir: Karınca Matbaacılık ve Ticaret Kolektif Şirketi.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2003). **Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı**. (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2005). Anket Geliştirme. **Türk Eğitim Bilimleri**, 2(3), 133–151.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. , Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

BYRO, C. C. (2000). A Study of the Relationship Between Reading Attitude and Gender in the Fourth Grade Children. Master of Science in Teaching Degree, Rowan University.

CALP, M. (2005). **Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi**. (2. Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.

CEMİLOĞLU, Mustafa (2001). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**. (3. Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

CEVHER, N. (1998). İngiltere'deki Okuma Kitapları. **Dünya'da ve Türkiye'de Ana Dili Eğitimi, Sempozyum Bildirileri**. Ankara: A.Ü. TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayınları.

CHOMSKY, N. (2001). **Dil ve Zihin**. Çev. Ahmet KOCAMAN. Ankara: Ayraç Yayınevi.

CİRAVOĞLU, Ö. (1998). **Çocuk Edebiyatı**. (2. Baskı). İstanbul: Esin Yayınevi.

COLBERT, J. E. (1974). Nonfiction and Adolescent Reading Interests. Doctor of Education, Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia, USA.

COLLINS, N. D. (1996). Motivating Low Performing Adolescent Readers. **Office of Educational Research and Improvement**, U.S. Depertment of Education. ERIC ID: ED396265.

COŞKUN, E. (2002-a). Lise II. Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.

COŞKUN, E. (2002-b). Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu İle İlgili Yaklaşımlar. **Türklük Bilimi Araştırmaları**, (11), 231-244.

COŞKUN, E. (2005). İlkğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.

COŞKUN, E. (2007). Türkçe Öğretiminde Metin Bilgisi. **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**. Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Editörler). Ankara: PegemA Yayıncılık.

CREEL, S. L. (2007). Early Adolescents' Reading Habits. **Young Adult Library Services**. 5(4), 46-49.

CROCKER, L. and Algina, J. (1993). **Introduction to Classical and Modern Test Theory**. Belmont CA: Wadsworth Thomson Learning.

CROWE, L. K. (2000). Reading Behaviors of Mothers and Their Children With Language Impairment During Repeated Storybook Reading. **Journal of Communication Disorders**, 33(6), 503-524.

ÇALIK, T. (2001). Türkçe Ders Kitaplarının Biçim ve Tasarımı. **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu, Türkçe 1-8**. Küçükahmet, L. (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

ÇALIŞKAN, M. (2000). Ailenin Bazı Sosyoekonomik Faktörlerinin Öğrencinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitimde Program Geliştirme Ana Bilim Dalı.

ÇELİK, Y. (2006). Necati Cumalı, Viran Dağlar ve Makedonya. **Millî Eğitim,** 171, 8-14.

ÇELİK, Y. (2007). **Şubat Yolcusu Attilâ İlhan'ın Şiiri**. (2. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.

ÇİÇEK-ÇETİNKAYA, S. (2004). Afyon Merkezindeki İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.

Çocuk Vakfı (2006). **Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karnesi.** İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları

ÇÖMLEKÇİ, N. (2001). **Bilimsel Araştırma Yöntemi ve İstatiksel Anlamlılık**

Sınamaları. Eskişehir: Bilim Teknik Yayınevi.

DATTA, S. and MacDonald-Ross, M. (2002). Reading Skills and Reading Habits: A Study of New Open University Undergraduate Reservees. **Open Learning**, 17(1), 69-88.

DAVIES, J. and Brember, I. (1995). Stories In The Kitchen: Reading Attitudes and Habits of Year 2, 4 and 6 Children. **Educational Research**, 37(3), 305-313.

DEMİR, N. K. (1997). Bilgisizliği Yenmek İçin Nasıl Bir Okuma Alışkanlığı Kazandırılmalı? **Yaşadıkça Eğitim**, Sayı 52, Mayıs-Haziran, 10-13.

DEMİRAY, K. (1965). **Türkçe Çocuk Edebiyatı**. (8. Baskı). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

DEMİREL, Ö. (1999). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

DEMİREL, Ö. (2006). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. (9. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

DEMİREL, Ö. (2007). **Yabancı Dil Öğretimi**. (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

DENGİZ, A. Ş. (2006). 2004 İlköğretim Programı'nın Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Açısından Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bilgi ve Belge Yönetimi Ana Bilim Dalı.

DENİZ, K. (2000). Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Ana Bilim Dalı.

DEVRİMCİ, H. (1993). İlkokul 5. Sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı.

DİLÇİN, C. (1995). **Örneklerle Türk Şiir Bilgisi**. (3. Baskı). Ankara: Türk Dil

Kurumu Yayınları

DİLİDÜZGÜN, S. (2004). **Çağdaş Çocuk Yazını, Yazın Eğitimine Atılan İlk Adım**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

DODSON, L. E. (2000). The Effects of Using Technology to Enhance Student Ability to Read, Organize and Write Informative Text. Master of Education, University of Manitoba, Manitoba, Canada.

DOĞAN, N. (2007). Ölçme Araçlarını Sınıflama Çabalar**. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. (2. Baskı). Atılgan, Hakan. (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

DÖKMEN, Ü. (1994). **Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psikososyal Bir Araştırma**. İstanbul: MEB Yayınları.

DREHER, M. J. (2002). Teaching Ideas. **The Reading Teacher**, 56(4), 338-344.

DUMAN, A. (2003). Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretiminde Metin Seçimi. **Türklük Bilimi Araştırmaları,** 13, 151-154.

DUNLAP, M. E. (1933). Recreational Reading of Negro College Students. **The Journal of Negro Education**, 2(4), 448-459.

DURKIN, D. (1989). **Teaching Them to Read**. (Fifth Edition). Allyn and Bacon.

ECCLES, J. S. and Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values and Goals. **In Annual Review of Psychology**, 53: 109-132.

EDMUNDS, K. M. and Bauserman, K. L. (2006). What Teachers Can Learn About Reading Motivation Through Conversation With Children. **The Reading Teacher**, 59(5), 414-424.

EICHER, C. E. and Wood, R. W. (2001). Reading Habits of Elementary School Teachers and Principals. **Education**, 97(4), 385-391.

ELLIOT, P. L. (1983). An Investigation Into the Relationship Between Reading

Achievement and Attitudes Towards Reading of Third and Sixth Grade Student. Master of Education, Memorial University, Newfoundland, Canada.

ERKUŞ, A. (2003). **Psikometri Üzerine Yazılar**. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

ERKUŞ, A. (2006). **Sınıf Öğretmenleri İçin Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Ekinoks Eğitim ve Danışmanlık Hizmetleri Yayınları.

ERGİN, M. (1997). **Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri İçin Türk Dil Bilgisi**. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.

ESGİN, A. ve Karadağ, Ö. (2000). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı. **Popüler Bilim**, Eylül, 7(82), 19-23.

FERAH, A. (2001). **Her Yönüyle Türkçe İlkokuma-Yazma**. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

FISHER, H. (1958). Teachers Reading Habits- A Sign of Professional Interest. **Journal of Educational Sociology**, 32(3), 127-132.

FISHER, D., Frey, N. and Lapp, D. (2008). Shared Readings: Modeling Comprehension, Vocabulary, Text Structures and Text Features for Older Readers. **The Reading Teacher**, 6(17), 548-556.

FORSTER, E. M. (1985). **Roman Sanatı**. (2. Basım). İstanbul: Adam Yayınları.

FREEDMAN, J. L., Sears, D. O. and Carlsmith, J. M. (1989). **Sosyal Psikoloji**. Çev. Ali DÖNMEZ. Ankara: Ara Yayınları.

GALLIK, J. D. (1999). Do They Read for Pleasure? Recretional Reading Habits of College Students. **Journal of Adolescent&Adult Literacy**, 42(6), 480-488.

GAMBRELL, L. B. (1996). Creating Classroom Cultures That Foster Reading Motivation. **The Reading Teacher**, 50(1), 14-25.

GAMBRELL, L. B. (2005). Reading Literature, Reading Text, Reading The Internet:

The Times They Are A'changing. **The Reading Teacher**, 58(6), March, 588-591.

GERAY, H. (2004). **Toplumsal Araştırmalarda Nicel ve Nitel Yöntemlere Giriş**. Ankara: Siyasal Kitabevi.

GHAITH, G. M. and Bouzeineddine, A. R. (2003). Relationship Between Reading Attitudes, Achievement, and Learners' Perceptions of Their Jigsaw II Cooperative Learning Experience. **Reading Psychology**, 24, 105-121.

GILLET, J. W., Temple, C. and Crawford, A. N. (2004). **Understanding Reading Problems**. (Sixth Edition). U.S.A.: Pearson Education, Inc.

GIROD, G. R. (1973). **Writing and Assessing Attitudinal Objectives**. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.

GOLDMAN, S. R. and Rakestraw, J. A. (2000). Structural Aspects of Constructing Meaning From Text. **In Handbook Of Reading Research, Volume III**. Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. and Barr, R. (Editors). Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

GÖĞÜŞ, B. (1978). **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

GÖKALP, G. G. (1998). Okuma Eğitimi ve Etkin Okur Kimliği. **Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi, Sempozyum Bildirileri**, 5-6 Haziran 1998. A.Ü. TÖMER Gaziantep Şubesi.

GÖKÇE, B. (1988). **Toplumsal Bilimlerde Araştırma**. Ankara: Savaş Yayınları.

GÖKNİL, C. (2000). Okul Öncesi Edebiyatında Estetik Değerlerin Yeri Nedir? **99 Soruda Çocuk Edebiyatı**. Haz. Mustafa Ruhi Şirin. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

GÖKŞEN, E. N. (1985). **Örnekleriyle Çocuk Edebiyatımız**. (5. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

GÖMLEKSİZ, M. N. (2004). Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Bir Tutum

Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 14(2), 185-195.

GÖMLEKSİZ, M. N. (2004-b). Geleceğin Öğretmenlerinin Kitap Okumaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1(1). (http://efdergi.yyu.edu.tr)

GÖNEN, M. (2000). Resimli Çocuk Kitaplarının İçerik, Resimleme, Fiziksel Özellikleri ve Türkiye'de Son On Yılda Çocuk Kitapları Alanında Yapılmış Tezler. **I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu (Sorunlar ve Çözüm Yolları)**, 20-21 Ocak 2000. Yayına Hazırlayan: Sedat Sever. s.379-386. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

GÖNEN, M., Çelebi Öncü, E. ve Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5., 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi. **Millî Eğitim**, 32(164), 7-35.

GREGG, M. and Sekeres, D. C. (2006). Supporting Children's Reading Of Expository Text In The Geography Classroom. **The Reading Teacher**, 60(2), 102-110.

GUDAKOVSKA, I. (1996). Students' Reading Habits in Latvia. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, 40(1). (Databese: Academic Search Complete)

GUNNING, T. G. (2005). **Creating Literacy-Instruction For All Students**. (Fifth Edition). U.S.A.: Pearson Education, Inc.

GUTHRIE, J. T. and Greaney, V. (1991). Literacy Acts. In **Handbook Of Reading Research, Volume II**. Barr, R., Kamil, M. L., Mosenthal, P. B. and Pearson, P. D. (Editors). Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

GUTHRIE, J. T. and Wigfield, A. (1999). How Motivation Fits Into a Science of Reading. **Scientific Studies of Reading**, 3(3), 199-205.

GUTHRIE, J. T. and Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. In **Handbook Of Reading Research, Volume III**. Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. and Barr, R. (Editors). Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

GUTHRIE, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. and Cox, K. E. (1999). Motivational and Cognitive Predictors of Text Comprehension and Reading Amount. **Scientific Studies of Reading**, 3(3), 231-256.

GÜÇEL, G. (1993). Cumhuriyet Döneminde Türkçe Öğretimi ve Okuma-Yazma Alışkanlığı Üzerine Bir Değerlendirme Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Ana Bilim Dalı.

GÜÇLÜ, N. (2001). Hayat Bilgisi Ders Kitabının Tasarımı. **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Hayat Bilgisi 1-3**. Güçlü, N. (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

GÜLERYÜZ, H. (2002). **Yaratıcı Çocuk Edebiyatı**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

GÜLERYÜZ, H. (2004). **Yaratıcı Beyin Gücü ve Okuma Yetişeği**. Ankara: Tekağaç Eylül Yayıncılık.

GÜNAY, D. (2001). **Metin Bilgisi**. İstanbul: Multilingual Yayınları.

GÜNEŞ, F. (1992). Gizli Okumaz-Yazmazlık. **Çağdaş Eğitim**, 178, 9-12.

GÜNEŞ, F. (1994). Okur-Yazarlık Kavramı ve Düzeyleri. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 27(2), 499-507.

GÜNEŞ, F. (1999). **Hızlı Okuma Teknikleri**. (6. Baskı). Ankara: Ocak Yayınları.

GÜNEŞ, F. (2000-a). **Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi**. (2. Baskı). Ankara: Ocak Yayınları.

GÜNEŞ, F. (2000-b). **Uygulamalı Okuma-Yazma Öğretimi**. Ankara: Ocak Yayınları.

GÜNEŞ, F. (2006). "Çocuklarda Okuma İlgisi ve Kitap Seçimi". **İlköğretmen**, 2, 43-45.

GÜNEŞ, F. (2007). **Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma**. Ankara: Nobel

Yayın Dağıtım.

GÜNEY, S. (1998). **Davranış Bilimleri ve Yönetim Psikolojisi Terimler Sözlüğü**. Ankara: Ocak Yayınları.

GÜNEYLİ, A. (2003). Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması (Türkiye-Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Üniversiteleri Üzerinde Bir Araştırma). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Ana Bilim Dalı.

GÜNGÖR, A. (2005). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Cinsiyete Göre Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı ve Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri. **Eurasian Journal of Educational Research**, 20, 135-146.

GÜRCAN, H. İ. (1996). Okuma Alışkanlığı ile Kitap Yayımcılığının Kültürel İletişim ve Teknolojisine Bağlı Sorunları Karşısında Türkiye Koşulları Temelinde Bir Model Önerisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

GÜREL, Z., Temizyürek, F. ve Şahbaz, N. K. (2007). **Çocuk Edebiyatı**. Ankara: Öncü Kitap.

GÜRLER, Ü. (1999). Çocuk Kitapları ve Anne-Babaların Bu Konudaki Tutumları Üzerine Bir İnceleme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütüphanecilik Ana Bilim Dalı.

GÜZEL, A. (2003). Eğitim Fakültelerinde Türkçe Öğretmenliği Bölümünün Kuruluşu ve Hedefleri. **Türklük Bilimi Araştırmaları**, 13, 7-17.

GÜZEL-ÖZMEN, R. (1999). "Öykü Yapısı ve Öykü Yapısının Okuduğunu Anlama Öğretiminde Kullanılması". Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi, 11, 105-119.

GÜZEL-ÖZMEN, R. (2001). Okuma Becerisi. **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu, Türkçe 1-8**. Küçükahmet, L. (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

HALL, K. M., Sabey, B. L. and McClellan, M. (2005). Expository Text Comprehension: Helping Primary-Grade Teachers Use Expository Texts To Full Advantage. **Reading Psychology**, 26, 211-234.

HALLIDAY, M. A. K. ve Hasan, R. (1976). **Cohesion in English**. New York: Longman Group Uk Limited.

HARRIS, A. J. ve Sipay, E. R. (1990). **How to Increase Reading Ability: A Guide to Developmental & Remedial Methods**. (9th Edition). London: Longman.

HARTMAN, D. K. ve Hartman, J. A. (1993). Reading Across Texts: Expanding the Role of the Reader. **The Reading Teacher**, 47(3), 202-211.

HAYES, M. (2000). The Relationship Between, Gender, Grade Level and Attitude Toward Reading for First Through Fourth Grade Students. Master of Science in Teaching Degree, Ruwan University, New Jersey, USA.

HENERSON, M. E., Morris, L. L. and Fitz-Gibbon, C. T. (1987). **How To Measure Attitudes**. California: Sage Publications.

HIEBERT, E. H. and Martin, L. A. (2004). The Text of Beginning Reading Instruction. (Fifth Edition) **Theoretical Models and Processes of Reading**. Ruddell, R. B. and Unrau, N. J. (Editors). International Reading Association, Inc.

HILDEBRANDT, D. (2001). But Tehere's Nothing Good to Read. Media Spectrum. **The Journal for Library Specialists in Michigan**, Fall, 34-37.

HILL, M. H. and Beers, G. K. (1993). Teachers as Readers: Survey of Teacher Personal Reading Habits and Literacy Activities in the Classroom. **43rd Annual Meeting of the National Reading Conference** (1-4 December 1993), Charleston.

HUCK, S., Kiefer, B. Z., Hepler, S. and Hickman, J. (2004). **Children's Literature in the Elementary School**. (Eighth Edition). Mc Graw Hill.

HUGHES-HASSELL, S. and Rodge, P. (2007). The Leisure Reading Habits of Urban Adolescents. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, September, 51(1), 22-33.

HOLLIS, H. A. (2002). Reading Habits And Choices Of Middle School Students – A Study Of A Select Group Of Grade 7 Students-. Master of Arts, Mount Saint Vincent University, Canada.

HOPPER, R. (2005). What Are Teenager Reading? Adolescent Fiction Reading Habits and Reading Choices. **Literacy**, 39(3), 113-120.

HOVARDAOĞLU, S. (2007). **Davranış Bilimleri İçin Araştırma Teknikleri**. (2. Baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.

HOWARD, V. (2004). What Are They Reading? A Survey Of The Reading Habits and Library Usage Patterns of Teens in Nova Scotia. **The Canadian Journal of Information And Library**, 28(4), 25-44.

IVEY, G. and Broaddus, K. (2000). Tailoring the Fit: Reading Instruction and Middle School Readers. **The Reading Teacher**, 54(1), 68-78.

İMRAK, M. (2006). **Meşhurların Kitap Okuma Alışkanlıkları, Etkili Okuma Teknikleri**. İstanbul: Çıra Yayınları.

İNAN, D. D. (2005). İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı.

İNCEOĞLU, M. (2000). **Tutum, Algı, İletişim**. (3. Baskı). Ankara: İmaj Yayıncılık.

İPŞİROĞLU, Z. (1997). **Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretme**. (3. Baskı). İstanbul: Afa Yayınları.

İSEN, M. (2007). Okuma Kitaplarının Okullarda Uygulama Sorunları. **Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı** (Başkent Öğretmen Evi Konferans Salonu 06.12.2004) Bildiri Kitabı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

İŞERİ, K. (1998). Okuma Ediminin Eğitsel İşlevi. **TÖMER Dil Dergisi**, 70, 5-18.

JOHNSSON-SMARAGDI, U. and Jönsson, A. (2006). Book Reading in Leisure Time: Long-Term Changes in Young Peoples' Book Reading Habits. **Scandinavian Journal of Educational Research**, 50(5), November, 519-540.

JOSTES, K. J. (1993). Improving Leisure Reading Habits of Middle School Children

With Learning Diasabilities. Master of Science, Nora University, USA.

KAĞITÇIBAŞI, Ç. (1999). **Yeni İnsan ve İnsanlar**. (10. Baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi.

KALAYCI, Ş. (2006). **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**. (2. Baskı). Asil Yayın Dağıtım, Ankara.

KAN, A. (2007). Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Nitelikler. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. (2. Baskı). Atılgan, H. (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

KANTEMİR, E. (1997). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Engin Yayınevi.

KAPULU, A. (1995). **İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı**. Ankara: Koza Yayın Dağıtım.

KAPULU, A. (2001). **İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı**. Ankara: Koza Yayın Dağıtım.

KAPULU, A., Dedeoğlu Okuyucu, S., Kaplan, Ş. ve Karaca, A. (2007-a). **İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 6**. Ankara: Koza Yayın Dağıtım.

KAPULU, A., Dedeoğlu Okuyucu, S., Kaplan, Ş. ve Karaca, A. (2007-b). **İlköğretim Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı 6**. Sınıf. Ankara: Koza Yayın Dağıtım.

KARAALİOĞLU, S. K. (1987). **Ortaokullar İçin Yazmak ve Konuşmak Sanatı, Kompozisyon**. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

KARAKAŞ, M. (2005). The Effects of Pre-Reading Activitieson ELT Trainee Teachers' Comprehension of Short Stories. **Eğitimde Kuram ve Uygulama**, 1(1-2), 25-35.

KARAKOÇ, M. (2005). Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı.

KARAKUŞ, İ. (2005). **Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi**. (3. Baskı). Ankara: Can Rek. Bas. Yayın.

KARAKUŞ, I. Ş. (2006). Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Okuma Gelişimine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.

KARAKUŞ TAYŞİ, E. (2007). İlköğretim 5. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye ve Deneme Türü Metinlerindeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması (Kütahya İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.

KARASAR, N. (2003). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KARATAY, H. (2007). İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.

KATZ, D. (1967). The Functional Approach to the Study of Attitude. Readings In **Attitude Theory and Maesurement**. Fishbein, M. (Ed.). New York: John Willey&Sons.

KAVCAR, C. ve Oğuzkan, F. (1999). **Örnek Edebî Metinlerle Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Anı Yayıncılık.

KAVCAR, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1998). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Engin Yayınevi.

KAYA, T. (1998). Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatının Yeri. **Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi, Sempozyum Bildirileri**, 5-6 Haziran 1998. A.Ü. TÖMER Gaziantep Şubesi.

KAZELSKIS, R., Thames, D. and Reeves, C. (2004). The Elementary Reading Attitude Survey: Factor Invariance Across Gender and Race. **Reading Psychology**, 25, 111-120.

KEE, P. Mc. (1956). **İlkokulda Okuma Öğretimi II**. Çev. M. Şükrü Koç. İstanbul: Maarif Basımevi.

KELEŞ, Ö. (2006). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Kitap Okuma Alışkanlığının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı.

KESKİNKILIÇ, K. ve Keskinkılıç, S. B. (2005). **Türkçenin Temel Becerileri ve Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

KIBRIS, İ. (2000). **Uygulamalı Çocuk Edebiyatı**. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.

KILIÇ, A. ve Seven, S. (2004). **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**. (4. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

KOÇYİĞİT, S. (1990). Okuma Alışkanlığı. **Millî Eğitim**, 97, 28-29.

KOMİSYON (1993). **İlköğretim Türkçe 8**. İstanbul: MEB Yayınları.

KOMİSYON (2006). Türkçe Ders Kitabı İlköğretim 6. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

KOVACIOĞLU, N. Ş. (2006). İlköğretim İkinci Sınıflarında Aile Çevresi ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı.

KRECH, D. and Crutchfield, R. S. (1980). **Sosyal Psikoloji**. (3. Baskı). Çev. Erol GÜNGÖR. İstanbul: Ötüken Yayınları.

KREJCIE, V. R. ve Morgan, W. D. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. **Educational and Psychological Measurement**, 30, 607 – 610.

KUSH, J. C. and Watkins, M. W. (1996). Long-Term Stability of Children's Attitudes Toward Reading. **The Journal of Educational Research**, 89(5), 315-319.

KUSH, J. C., Watkins, M. W. and Brookhart, S. M. (2005). The Temporal

Interactive Influence of Reading Achievement and Reading Attitude. **Educational Research and Evaluation**, 11(1), 29-44.

KUŞ, E. (2007). **Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri**. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

KUTLU, M. (1987). Çocuk ve Kitap. **Çocuk Edebiyatı Yıllığı 1987**. Yayına Hazırlayan: M. Ruhi Şirin. İstanbul: Gökyüzü Yayınları.

KÜLEKÇİ, M. A. (1999). **İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı**. Ankara: Dörtel Yayıncılık.

LaPIERE, R. T. (1967). Attitudes Versus Actions. Readings In **Attitude Theory and Maesurement**. Fishbein, M. (Ed.). New York: John Willey&Sons.

LEHR, F. (1986). Television Viewing and Reading. **Office of Educational Research and Improvement**, U.S. Depertment of Education. ERIC ID: ED272855

LePAGE, P. and Mills, J. (1990). The Effect of a Picture Symbol Prereading Program on Preschool Children's Attitudes Toward Reading. **Child Study Journal**, 20(1).

LEVAN, G. A. (1981). Identifying and Improving The Leisure Reading Habits of Seventh Graders. Master of Education, Kutztown State College, USA.

LUMA, S. (2002). İlköğretim Okulu Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Beceri ve Alışkanlıklarını Geliştirmeye Yönelik Uygulamalı Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.

MARAŞLI, A. (2006). **Okumayı Sevdirme Yolları**. İstanbul: Bilge Yayıncılık, Eğitim, Sağlık Hizmetleri ve Ticaret A. Ş.

MARSHALL, J. (1994). **Anadili ve Yazın Öğretimi** (3. Baskı). Çev. Cahit Külebi. İstanbul: Çağdaş Yayınları.

MAVİ, S. (1995). Okuma Hatalarının Okuma Alışkanlığına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

MAZZONI, S. A., Gambrell, L. B. and Korkeamaki, R. L. (1999). A Cross-Cultural Perspective of Early Literacy Motivation. **Journal of Reading Psychology**, 20, 237-253.

McCOY, D. and others (1991). Surveys of Independent Reading: Pinpointing the Problems, Seeking the Solutions. **Paper Presented at the Annual Meeting of the College Reading Association** (Crystal City, VA, October 31-November 3, 1991). ERIC ID: 341021.

McCRAY, A. D. (2001). The Intermediate Grades-Middle School Students With Reading Disabilities. **The Reading Teacher**, 55(3), 298-300.

McCRAY, A. D., Vaughn, J. and Neal, L. V. I. (2001). Not All Students Learn to Read by Third Grade: Middle School Students Speak Out About Their Reading Disabilities. **The Journal of Special Education**, 35(1), 17-30.

McGEE, L. M. (1982). "Awareness of Text Structure: Effects on Children's Recall of Expository Text". **Reading Research Quarterly,** XXVII(4), 581-590.

MEB (2000). **İlköğretim Okulu Ders Programları, Türkçe-Yazı Programı 6-7-8**. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB (2006). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB (2007). **Tebliğler Dergisi**, Mayıs, Ankara.

MERİÇ, C. (1987). Çocuk Edebiyatı. **Çocuk Edebiyatı Yıllığı 1987**, Yayına Hazırlayan: M. Ruhi Şirin. İstanbul: Gökyüzü Yayınları.

MERISUO-STORM, T. (2006). Girls and Boys Like To Read and Write Different Text. **Scandinavian Journal of Educational Research**, 50(2), 111-125.

MOSS, B. (2004). Teaching Expository Text Structures Through Information Trade Book Retellings. **The Reading Teacher**, 57(8), 710-718.

MORGAN, C. T. (2006). **Psikolojiye Giriş**. (17. Baskı). Yayın Sorumlusu: Sirel Karakaş. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.

MORGAN, P. L. and Fuchs, D. (2007). Is There A Bidirectional Relationship Between Children's Reading Skills and Reading Motivation? Exceptional **Children**, 73(2), 165-183.

MUKTI, N. A., Zaman, H. B., Sembok, T. M. T., Hwa, S. P. and Muda, Z. (2000). A Pedagogical Approach to Multimedia Courseware to Motivate Reading Habit. (Licensed IEEE Xplore, Download: 12.03.2008).

MUSTACHIO, C. A. (1990). Relationship Between Attitude and Reading Achievement In Young Adult. Master of Arts Degree, Kean College, New Jersey.

National Reading Panel (2000). Teaching Children To Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implicatios for Reading Instruction. Washington D.C.: National Institute of Child Health and Human Development.

NORMAN, J. T. (1986). The Relationship Between Community College Students' Attitude Toward Reading and Sex, Age, Race, Academic Retention and Achievement. Doctor of Education, Illınois State University.

ODABAŞ, H. (2005). Ülkemizde Okuma Alışkanlığı ve Eleştirel Okuma. **Etimesgut Nasrettin Hoca İlköğretim Okulu "Öğrenen Toplumda Okul Kütüphaneleri" Paneli**, 31.03.2005.

OKAY, O. (2004). Okumayan Toplum. **Türk Dili**, 629, 411-424.

OKAY, O. (2007). Okuma Kültürü. **Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı** (Başkent Öğretmen Evi Konferans Salonu 06.12.2004) Bildiri Kitabı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

OĞUZKAN, A.F. (Tarihsiz). Okuma Öğretimi. **Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi**. Özer, B. (Ed.). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını, Yayın No: 153.

OĞUZKAN, F. (2000). **Çocuk Edebiyatı**. (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

ONAT, A. (1999). **İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı**. İstanbul: Metinler Yayıncılık.

O'ROURKE, W. J. (1977). A Comparison Of The Recreational Reading Habits Of Selected Ninth Graders And Their Parents. University of Nebraska, Degree Of Doctor Of Education, Nebraska, USA:

ÖNAL, M. (2000). Felsefi Bir Perspektiften Çocuk Kitapları İçin Gelişim Psikolojisinin Önemi. **I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu (Sorunlar ve Çözüm Yolları)**, 20-21 Ocak 2000. Yayına Hazırlayan: Doç. Dr. Sedat Sever. s.350-364. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

ÖNCÜL, R. (2000). **Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü**. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

ÖZ, M. F. (2001). **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.

ÖZBAY, M. (1997). Türkçe Öğretiminde Programın Önemi. **Çağdaş Eğitim**, 22(232), 34-35.

ÖZBAY, M. (2002-a). İlköğretim Okulları Türkçe Ders Kitaplarındaki Anlama Sorularının Öğrencilerin Düşünme Becerilerine Katkısı. **Türk Dili**, 609, 536-546.

ÖZBAY, M. (2002-b). Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretimi. **Türk Dili**, 602, 112-120).

ÖZBAY, M. (2003-a). **Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**. Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.

ÖZBAY, M. (2003-b). Türkçe Öğretiminde Hedef-Araç İlişkisinin Ders Kitabı Örneğinde Değerlendirilmesi. **Türklük Bilimi Araştırmaları**, 13, 59-69.

ÖZBAY, M. (2005-a). **Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi**. Ankara: Akçağ Basım Yayım.

ÖZBAY, M. (2005-b). Ana Dili Öğretiminde Sözel Zekânın Önemi. **Journal of Qafqaz University**, 16, 169-176.

ÖZBAY, M. (2006). Okuma Eğitiminde Çevre Faktörü. **Eurasian Journal of Educational Research**, 24, 161-170.

ÖZBAY, M. (2007). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II**. (2. Baskı). Ankara: Öncü Kitap.

ÖZBAY, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Haziran, V(1), 30-45. (http://efdergi.yyu.edu.tr)

ÖZBAY, M., Bağcı, H. ve Uyar, Y. (2008). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 9(15), 117-136.

ÖZÇELEBİ, O. S. ve Cebecioğlu, N. S. (1989). **Okuma Alışkanlığı ve Türkiye**. Milliyet Yayınları.

ÖZÇELİK, D. A. (Tarihsiz). **Test Hazırlama Kılavuzu**. (Genişletilmiş Üçüncü Baskı). ÖSYM Eğitim Yayınları.

ÖZÇELİK, D. A. (1998). **Ölçme ve Değerlendirme**. (Genişletilmiş Üçüncü Baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.

ÖZDEMİR, E. (1983). Anadili Öğretimi. **Türk Dili, Dil Öğretim Özel Sayısı**, 379-380, 18-30.

ÖZDEMİR, E. (1991). **Okuma ve Metin İnceleme**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Ders Kitapları Yayın No: 109.

ÖZDEMİR, E. (1995). **Okuma Sanatı**. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

ÖZDEMİR, E. (1998). **Eleştirel Okuma**. (3. Baskı). Ankara: Ümit Yayıncılık.

ÖZDEMİR, E. ve Binyazar, A. (1998). **Yazma Öğretimi Yazma Sanatı**. (4. Basım). İstanbul: Papirüs Yayınevi.

ÖZEN, F. (1998). Türkiye'de Okuma Alışkanlığı ve Öğretmenin Sorumluluğu. **Eğitim-Sen Demokratik Eğitim Kurultayı** (2-6 Şubat 1998), 571-590, Ankara: Volkan Matbaası.

ÖZEN, F. (2001). **Türkiye'de Okuma Alışkanlığı**. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.

ÖZIŞIK, A. (1997). İlköğretim 6. Sınıflarda Türkçe Öğretiminde Yeni Teknikler Kullanarak Metin Anlamayı Geliştirme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı.

ÖZOĞUZ, İ. (1990). **Türkçe Ortaokul 3**. İstanbul: Serhat Kitap Yayın Dağıtım.

PALMER, B. M., Codling, R. M. and Gambrell, L. B. (1994). "In Their Own Words: What Elementary Students Have to Say About Motivation to Read". **The Reading Teacher**, 48(2), 176-178.

PAVONETTI, L. M., Brimmer, K. M. and Cipielewski, J. F. (2002-2003). Accelerated Reader: What Are The Lasting Effects On The Reading Habits Of Middle School Students Exposed To Acclerated Reader In Elementary Grades. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, December/January, 46(4), 300-311.

PEARSON, P. D. and Fielding, L. (1991). Comprehension Instruction. In **Handbook Of Reading Research, Volume II**. Barr, R., Kamil, M. L., Mosenthal, P. B. and Pearson, P. D. (Editors). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

PEHLİVAN, A. (2003). **Türkçe Ders Kitabı Seçme ve Değerlendirme**. Ankara: Turhan Kitabevi.

PENNEY, M. E. (1972). Televiewing Interests and Reading Interests of Seventh Grade Students of Shawnee, Oklahoma. The University of Oklahoma, Doctor of Education, Oklahoma, USA.

QUANDT, I. J. (1983). **Language Arts For The Child**. U.S.A.: Prentice-Hall, Inc.

ROETTGER, D., Szymczuk, M. and Millard, J. (1979). Validation of a Reading

Attitude Scale for Elementary Students and an Investigation of the Relationship Between Attitude and Achievement. **The Journal of Educational Research**, 72(3), 138-142.

RUSSELL, D. L. (2005). **Literarute For Children**. (Fifth Edition). U.S.A.: Pearson Education, Inc.

SAĞLAMTUNÇ, T. (1994-a). Türk Gençlerinin Okuma Alışkanlıkları. **Çağdaş Kütüphanecilik ve Düşünce Özgürlüğü Üzerine**. İstanbul: Yapı Tasarım Üretim.

SAĞLAMTUNÇ, T. (1994-b). Türkiye'de Üniversite Kütüphanecilik Bölümlerinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Özgür (Boş) Zaman Ders Dışı Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. **Çağdaş Kütüphanecilik ve Düşünce Özgürlüğü Üzerine**. İstanbul: Yapı Tasarım Üretim.

SANACORE, J. (2000). Promoting The Lifetime Reading Habit in Middle School Students. **The Clearing House**, 73(3), 157-161.

SANACORE, J. (2006). Teacher-Librarians, Teachers, and Children As Cobuilders of School Library Collections. **Teacher Librarian**, 14811782, Jun, 33(5). (Databese: Academic Searc Premier)

SANGKAEO, S. (1999). Reading Habit Promotion in Asean Libraries. **IFLA Council and General Conference. Conference Programme and Proceedings** (65th, Bangkok, Thailand, August 20-28, 1999). http:www.ifla.org/IV/ifla65/papers/091-114e.htm (Erişim tarihi: 04.12.2007).

SARACALOĞLU, A. S., Bozkurt, N. ve Serin, O. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Okuma İlgileri ve Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörler, **Eğitim Araştırmaları**, 12, 149-157.

SARAÇOĞLU, A., Çimen, C. ve Güzel, Y. (2007). **İlköğretim Ders Kitabı Türkçe 8**.(4. Baskı). İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

SARICA, S. ve Gündüz, M. (1995). **Güzel Konuşma Yazma, Kompozisyon**. İstanbul: Fil Yayınevi.

SCALES, A. M. and Rhee, O. (2001). Adult Reading Habits and Patterns. **Reading Psychology**, 22, 175-203.

SCHALLERT, D.L. and Roser, N. L., (2004). **Content Area, Reading and Learning**. (Second Edition). Flood, L. D. and Farnan, N. (Editors). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

SCHATZ, A. and Krashen, S. (2006). Attitudes Toward Reading In Grades 1-6. **Knowledge Quest**, 35(1), 46-48.

SCHOFIELD, H. L. (1980). Reading Attitude and Achievement: Teacher-Pupil Relationships. **Journal of Educational Research**. 74(2), 111-119.

SCHOFIELD, H. L. and Start, K. B. (1977). Attitudes Toward Reading and Teaching of Reading in a Group of Student Teachers. **The Journal of Educational Research**, 247-251.

SEVER, S. (1997). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

SEVER, S. (2002). Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar. **Türkçenin Dünü, Bugünü, Yarını**. Uluslar arası Bilgi Şöleni Bildirileri, 7-8 Ocak 2002. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.

SEVER, S. (2003). **Çocuk ve Edebiyat**. Ankara: Kök Yayıncılık.

SEVER, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2006). **Etkinliklerle Türkçe Öğretimi**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

SEVİM, O. (2006). **Kitap Okuma Alışkanlığı Kazandırma Projesi**. (2. Baskı). İstanbul: Erdem Yayınları.

SHAW, M. A. and Wright, J. M. (1967). **Scales For The Measurement of Attitudes**. USA: McDraw-Hill Book Company.

SHERIF, M. and Sherif, C. W. (1977). Attitude At The Individual's Own Categories: The Social Judgment-Involment Approach To Attitude and Attitude Change. In **Attitude Measurement**, (Reprinted), Summers, G. F. (Ed.). London: Academic Book Publishers.

SIPE, L. R. (1999). Children's Response to Literature: Author, Text, Reader, Context. **Theory Into Practice**, 38(3), 120-129.

SİDEKLİ, S. (2005). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı.

SMITH, M. C. (1990). A Longitudinal Investigation of Reading Attitude Development From Childhood to Adulthood. **Journal of Educational Research**, 83(4), 215-219.

SMITH, S. (2004). The Non-Fiction Reading Habits Of Young Successful Boy Readers: Forming Connections Between Maculinity and Reading. **Literacy**, April, 10-16.

SNOWBALL, C. (2005). Teenage Reluctant Readers and Graphic Novels. **YALS**, Summer, 43-45.

SÖNMEZ, V. (2007). **Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı** (13. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

STADLER, A. (1980). "Children of Guest Workers in Europe: Social and Cultural Needs in Relation to Library Services." **Library Trends**, 29(2), 325-334.

STEIN, N. L. ve Glenn, C. (1975). **An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children: A test of A Schema**. (ERIC: ED 121474)

STEPHENS, K. E. (2008). A Quick Guide to Selecting Great Informational Boks for Young Children. **The Reading Teacher**, 61(6), 488-490.

STREET, C. (2002). Teaching With the Newspaper. **The Social Studies**, May/June, 131-133.

SUNA, Ç. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Okuma İlgi ve Alışkanlıklarının

Analitik Olarak İncelenmesi ve Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Programı.

SWANSON, B. (1982). The Relationship Between Attitude Toward Reading and Reading Achievement. **Educational and Psychological Measurement**, 42(4), 1303-1304. DOI: 10.1177/001316448204200442 (Database: Sage Journals Online)

ŞAHİNER, Y. (2005). İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Okuma Alışkanlıkları ve Bu Alışkanlıkları Etkileyen Faktörler (Elmadağ İlçesi Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.

ŞİMŞEK, T. (2005). Çocuk Şiirleri. **Hece**, 9(104-105), Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı, 219-230.

ŞİRİN, M. R. (1987). Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış. **Çocuk Edebiyatı Yıllığı 1987**, s.47-55. Yayına Hazırlayan: M. Ruhi Şirin. İstanbul: Gökyüzü Yayınları.

TANSEL, F. A. (1963). **İyi ve Doğru Yazma Usûlleri II – Kompozisyon.** Ankara: Millî Kültür Yayınları.

TAŞER, S. (2000). **Konuşma Eğitimi**. (6. Basım). İstanbul: Papirüs Yayınevi.

TAVŞANCIL, E. (2006). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi**. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

TAZEBAY, A. (2005). **İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi**. (2. Baskı). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

TD (1992). **Kütüphane Haftaları Kutlama Yönergesi**. Mart 1992, Sayı: 2354.

TD (2001). **Millî Eğitim Bakanlığı Okul Kütüphaneleri Yönetmeliği**. Ekim 2001, Sayı: 2529.

TDK (2005). **Türkçe Sözlük**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

TEKIŞIK, H. H. (1992). Türk İnsanı Niçin Az Okuyor? **Çağdaş Eğitim**, 176, 1-4.

TEKIŞIK, H. H. (1999). Okuyan Toplum Haline Nasıl Geliriz? **Çağdaş Eğitim**, 24(253), 1-4.

TEKİN, H. (1980). **Okuduğunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi**. Ankara: Mars Matbaası.

TEMİZKAN, M. (2007). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.

TEMİZYÜREK, F. (2001). Yabancı Dille Eğitimin Sakıncaları Üzerine. **Türk Yurdu,** 162-163, 404-406.

TEMİZYÜREK, F. (2003). Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatının Önemi. **Türklük Bilimi Araştırmaları-Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı,** 13, 161-167.

TEMİZYÜREK, F. (2008). The Impact of Different Types of Texts on Turkish Language Reading Comprehension at Primary School Grade Eight Students. **Eurasian Journal of Educational Research**, 30, 141-152.

TEZBAŞARAN, A. A. (1997). **Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu**. (2. Baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

TEZCAN, Mahmut (1985). Çocuklara Okuma Alışkanlıkları Kazandırmak. **Türk Dili**, 400, 322-325.

THORNDIKE, E. L. (1970). **The Psychology of Wants, Interests and Attitudes**. (First Reprinting). Johnson Reprint Corporation.

THURSTONE, L. L. (1928). Attitudes Can Be Measured. **The American Journal of Sociology**. 33(4), 529-554.

TINKER, M. A. and McCULLOUGH, C. M. (1968). **Teaching Elementary Reading**. (Third Edition). New York: Appleton-Century-Crofts.

TOKLU, M. O. (2007). **Dilbilime Giriş**. (2. Baskı). Ankara: Akçağ Basım Yayım.

TOLAN, B., İsen, G. ve Batmaz, V. (1985). **Ben ve Toplum, Sosyal Psikoloji-1**. Ankara: Teori Yayınları.

TOMPKINS, G. E. (1998). **Language Arts, Content and Teaching Strategies**. (4th Edition). New Jersey: Prentice Hall.

TOPÇU, Y. E. (2005). İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları (Kayseri Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.

TOSUNOĞLU, M. (2002). Türkçe Öğretiminde Okuma Alışkanlığı ve Çocukların Okuma Eğilimleri. **Türk Dili**, 609, 547-563.

TOWNSEND, R. (2002). **Okuma Zenginliği**. Çev. Tayfur Keskin. 4. Baskı. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

TUNCER, N. (2000). Çocuk ve Kitap. **99 Soruda Çocuk Dizisi, Çocuk Edebiyatı**. Haz. M. R. Şirin. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

TURAL, S. (1992). **Sorulara Cevaplarla Kültür, Edebiyat, Dil**. Ankara: Ecdâd Yayınları.

TÜİK (2007). **Türkiye İstatistik Yıllığı 2006**. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.

TÜR, G. ve Turla, A. (1999). **Okul Öncesinde Çocuk, Edebiyat ve Kitap**. İstanbul: YA-PA Yayınları.

TÜRKKAN, R. O. (2002). **Anlayarak Çok Hızlı Okuma**. (3. Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

ULUĞ, F. (2000). **Okulda Başarı**. (7. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

UNRAU, N. and Schlackman, J. (2006). Motivation and Its Relationship With Reading Achievement in on Urban Middle School. **The Journal of Educational Research**, 100(2), 81-101.

USLUCAN, F. (2005). Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Çocuk Edebiyatının Rolü. **Hece**, 9(104-105), Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı, 33-41.

ÜNAL, E. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı.

ÜNALAN, Ş. (2001). **Türkçe Öğretimi**. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

VACCA, R. T. and Vacca, J. L. (2005). **Content Area Reading**. (Eighth Edition). U.S.A: Pearson Education, Inc.

VYGOTSKY, L. S. (1998). **Düşünce ve Dil**. (2. Baskı). Çev. S. Koray. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

WEAVER, C. A. and Kintsch, W. (1991). Expository Text. In **Handbook Of Reading Research, Volume II**. Barr, R., Kamil, M. L., Mosenthal, P. B. and Pearson, P. D. (Editors). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

WELLEK, R. and Varren, A. (1993). **Edebiyat Teorisi**. Çev. Ömer Faruk Huyugüzel. İzmir: Akademi Kitabevi.

WIGFIELD, A. and Asher, S. R. (2002). Social and Motivational Influences on Reading. In **Handbook of Reading Research**., Pearson, P. D. (Editor). Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, New Jersey.

WILLIAMS, J. P., Hall, K. M. and Lauer, K. D. (2004). Teaching Expository Text Structure to Young At-Risk Learners: Building to Basics of Comprehension, Instruction. **Exceptionality**, 12(3), 129-144.

WITTROCK, J. J. (2003). Read All About It: Finding Ways To Boost Content

Comprehension And Reading Interest In An Eighth Grade Science Classroom. Pasific Lutheran University, Master of Arts in Education, USA.

WOLFE, M. B. W. and Mienko, J. A. (2007). Learnıng and Memory of Factual Content From Narrative and Expository Text. **British Journal of Educational Psychology**, 77, 541-564.

WORREL, F. C., Roth, D. A., David, A. and Gabelko, N. H. (2007). Elementary Reading Attitude Survey (ERAS) Scores In Acedemically Talented Students. **Roeper Review**, 29(2). (Databese: Academic Search Complete)

YAKICI, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok, V. S. (2006). **Üniversiteler İçin Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri.** (4. Baskı). Ankara Gazi Kitabevi Yayınları.

YALÇIN, A. (1999). Türkçe Ders Kitaplarının Planlanması ve Yazılması. **Türk Yurdu**, 107, 24-27.

YALÇIN, A. (2002). **Türkçe Öğretim Yöntemleri, Yeni Yaklaşımlar**. Ankara: Akçağ Basım Yayım.

YALÇIN, A. ve Aytaş, G. (2002). **Çocuk Edebiyatı**. Ankara: Akçağ Basım Yayım.

YANGIN, B., Çelepoğlu, A. ve Türkyılmaz, F. (2007). **İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı**. Ankara: Pasifik Yayınları.

YAVUZ, H. (1987). Okuma Alışkanlığı Üzerine. **Çocuk Edebiyatı Yıllığı 1987**, Yayına Hazırlayan: M. Ruhi Şirin. İstanbul: Gökyüzü Yayınları.

YAVUZER, H. (1998). **Çocuk Psikolojisi**. (16. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

YEŞİLTAŞ, S. (1988). Üniversiteli Kadınların Gazete Okuma Alışkanlığı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Radyo-Televizyon Ana Bilim Dalı.

YILDIRIM, V. (2004). **İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 8**. Ankara: Elit Yayıncılık.

YILDIZ, A. (2000). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarını Belirleyen

Etmenler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı.

YILDIZ, C. (2003). **Ana Dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

YILDIZ, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2006). **Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

YILDIZ, N. (2000). **İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 8**. İstanbul: Mahir Yayınları.

YILMAZ, B. (1989). Okuryazarlık ve Okuma Alışkanlığı Üzerine. **Türk Kütüphaneciliği**, III(1), 48-53.

YILMAZ, B. (1990). Okuma Alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütüphanecilik Ana Bilim Dalı.

YILMAZ, B. (1991). Halk Kütüphaneleri ve İstatistik. **Türk Kütüphaneciliği**, 5(1), 22-26.

YILMAZ, B. (1993). **Okuma Alışkanlığında Halk Kütüphanelerinin Rolü**. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

YILMAZ, B. (1995). Okuma Sosyolojisi: Ankara'da Oturanların Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. **Türk Kütüphaneciliği**, 9(3), 325-336.

YILMAZ, B. (1998). Okuma Alışkanlığı Sorunu, Bir Enstitü Örneği ve Türkiye İçin Öneriler. **Türk Kütüphaneciliği**, 47, 244-251.

YILMAZ, B. (2000). Çok Kültürlü Toplumlarda Etnik Azınlık Çocuklarının Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları. **Türk Kütüphaneciliği**, 14(4), 451-465.

YILMAZ, B. (2004). Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarında Ebeveynlerin Duyarlılığı. **Bilgi Dünyası**, 5(2), 115-136.

YILMAZ, B. (2007). Okuma Alışkanlığı ve Öğretmen. **Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı** (Başkent Öğretmen Evi Konferans Salonu 06.12.2004) Bildiri Kitabı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

YILMAZ, B. (2008). Türkiye'de Kültürel Yaşam: Sayısal Bir Değerlendirme. http://yunus.hacettepe.edu.tr/~byilmaz/9.doc (Erişim tarihi: 10.02.2008)

ZENGİN, N. (2003). Gençlerin Okuma Alışkanlıklarını Belirlemeye Yönelik Bir Çalışma Hakkında. **Türklük Bilimi Araştırmaları-Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı**, 13, 130-149.

ZIPPERER, F. J. (1985). A Descriptive Study Of Selected Fifth and Eight Grade Students' Involvement With Futuristic Science Fiction. University of Georgia, Doctor of Education, Athens, Georgia.

EKLER

Ek-1: Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Okuma alışkanlığınıza ilişkin görüş ve düşüncelerinizi değerlendirmek amacıyla bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Okuma alışkanlığı ile ilgili olarak bir görüş ve yargı bildiren aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Bu görüşlere ne ölçüde katıldığınızı veya katılmadığınızı sağ tarafta verilen beş seçenekten birini işaretleyerek (ilgili yere X işaretini koyarak) belirtiniz. Seçenekler "Tamamen Katılıyorum.", "Katılıyorum.", "Kısmen Katılıyorum.", "Katılmıyorum." ve "Hiç Katılmıyorum." şeklinde verilmiştir. Lütfen duygu ve düşüncelerinizi en iyi ifade eden, kendinize en uygun seçeneği işaretleyiniz. Araştırmaya gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Ahmet BALCI
Gazi Ünv. GEF Türkçe Eğitimi Bölümü

MADDELER	Tamamen Katılıyorum.	Katılıyorum.	Kısmen Katılıyorum.	Katılmıyorum.	Hiç Katılmıyorum.
1. Kitap okumayı sevmiyorum.*					
2. Kitap okuma alışkanlığım yok.*					
3. Kitap okumanın sıkıcı olduğunu düşünüyorum.*					
4.Kitap okumayı gereksiz buluyorum.*					
5.Kitap okumaktan nefret ediyorum.*					
6.İyi okuyamadığım için okumayı sevmiyorum.*					
7.Hiç kitap okumuyorum.*					
8.Boş zamanlarımda kitap okumak hoşuma gider.					
9.Okumanın önemli olduğuna inanmıyorum.*					
10.İyi bir okuyucu olabileceğime inanıyorum.					
11.Kitap okumayı gerekli buluyorum.					
12.Okuma kulüplerinin oluşturulmasını istiyorum.					
13.Gazete okumayı gereksiz buluyorum.*					
14.Gazetelerin etki alanının çok geniş olduğuna inanıyorum.					
15.Okuma, duyguları ifade etme kolaylığı sağlar.					
16.Türk klasiklerini okumayı seviyorum.					
17.Yabancı klasikleri okumayı seviyorum.					
18.Kitap okuma insanları ve dünyayı daha iyi anlamamızda etkilidir.					
19.Kitap okuma hızlı düşünme alışkanlığı kazandırır.					
20.Okuma zihinsel kapasitemizi artırır.					
21.Okuma hayal dünyamızı geliştirir.					
22.Okuma çok yönlü düşünme becerisi geliştirir.					
23. Kitap okuma analiz, sentez ve yorumlama becerisini geliştirir.					
24.Okuma, bilmediğimiz dünyaların kapılarını açar.					
25.Farklı tür kitaplar okumak hayata bakış açımızı olumlu yönde etkiler.					
26.Okuma sayesinde geçmişle günümüz arasında bağlantı kurabiliriz.					
27.Gelişigüzel kitap okumam, kitap konusunda seçici davranırım.					
28.Okumanın olaylara bakış açımızı geliştirebileceği inancındayım.					
29.Kendime ait bir kitaplığımın olmasını istiyorum.					
30.Okuma becerisinin sınavlardaki başarıyı olumlu yönde etkilediğine inanıyorum.					

----------* : Olumsuz tutum cümleleri

Ek-2: Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Anket Formu

OKUMA İLGİ VE ALIŞKANLIKLARI ANKET FORMU

Sevgili Öğrenciler,

Bu anket formu okuma ilgi ve alışkanlıklarınıza ilişkin görüş ve düşüncelerinizi değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Anket formunda okuma ilgi ve alışkanlıklarınızı tespite yönelik belirlenen sorularda sizin için uygun olan seçeneklerden birini (ilgili yere **X** işaretini koyarak) işaretleyiniz. Lütfen duygu ve düşüncelerinizi en iyi ifade eden, sizin için en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Araştırmaya gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederim.

Ahmet BALCI
Gazi Ünv. GEF Türkçe Eğitimi Bölümü

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz: ( ) Erkek ( ) Kız

1. Annenizin eğitim düzeyi nedir?
   ( ) Okuma yazması yok. ( ) Okuryazar. ( ) İlkokul mezunu.
   ( ) Ortaokul mezunu. ( ) Lise mezunu. ( ) Üniversite mezunu.
   ( ) Yüksek Lisans/Doktora Mezunu

2. Babanızın eğitim düzeyi nedir?
   ( ) Okuma yazması yok. ( ) Okuryazar. ( ) İlkokul mezunu.
   ( ) Ortaokul mezunu. ( ) Lise mezunu. ( ) Üniversite mezunu.
   ( ) Yüksek Lisans/Doktora Mezunu

3. Ailenizin toplam aylık gelir düzeyi ne kadardır?
   ( ) 1-500 YTL ( ) 501-1000 YTL ( ) 1001-1500 YTL
   ( ) 1501-2000 YTL ( ) 2001 YTL ve üzeri

4. Ailenizden haftalık kaç YTL harçlık alabiliyorsunuz?
   ( ) 10 YTL'den az ( ) 11-20 YTL ( ) 21-50 YTL
   ( ) 51 YTL ve üzeri

5. Evinizde bir kitaplık var mı?
   ( ) Evet var. ( ) Hayır yok.

6. Evinizde sadece kendinize ait bir odanız var mı?
( ) Evet var. ( ) Hayır yok.

7. Evinizde sadece size ait bir çalışma masası var mı?
( ) Evet var. ( ) Hayır yok.

8. Evinizde internet bağlantısı var mı?
( ) Evet var. ( ) Hayır yok.

OKUMA İLGİ VE ALIŞKANLIKLARI

1. Boş zamanlarınızda en çok ne yaparsınız? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz. En çok yaptığınızdan başlayarak en az yaptığınıza doğru numaralandırarak sıralayınız.)

( ) Kitap okurum. ( ) Gazete, dergi okurum.
( ) Televizyon izler, radyo dinlerim. ( ) Sinema ve/veya tiyatroya giderim.
( ) Bilgisayar / internette vakit geçiririm. ( ) Spor yaparım.
( ) Diğer (Açıklayınız) .....
.....

2. Kitap okumak için yeterli zaman bulabiliyor musunuz?

( ) Evet ( ) Hayır ( ) Bazen

3. Ders kitaplarınız dışında kaç kitabınız var?

( ) 10 ve daha az. ( ) 11-50 ( ) 51-100
( ) 101 ve daha fazla.

4. Son bir yıl içinde ders kitabı dışında kaç kitap okudunuz?

( ) 1-5 ( ) 6-10 ( ) 11-20
( ) 21-50 ( ) 51 ve daha fazla. ( ) Kitap okumam.

5. Son bir yılda okuduğunuz kitap sayısını yeterli buluyor musunuz?

( ) Evet ( ) Hayır

6. Yeterli kitap okuyamamanızın en önemli sebebi nedir? (Beşinci soruya "Evet" cevabını verdiyseniz bu soruyu cevaplamayarak yedinci soruya geçiniz. Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz. En önemli gördüğünüz sebepten başlayarak numaralandırınız.)

( ) Televizyon izlemek.
( ) Fiyatlar yüksek olduğu için kitap alamamam.
( ) Kütüphanelerde istediğim kitapların olmaması.
( ) OKS'ye hazırlanmam.
( ) Derslerimin ve ödevlerimin çokluğu sebebiyle okuyamıyorum.
( ) Bilgisayarı eğlence amaçlı kullanmak (oyun, internet vb.)
( ) Arkadaşlarımla oynamak/sohbet etmek daha cazip geliyor.
( ) Diğer (Yazınız) .....
.....

7. Sizi kitap okumaya kendi isteğiniz dışında kim yönlendirmektedir?

( ) Annem-Babam ( ) Öğretmenlerim ( ) Arkadaşlarım
( ) Kardeşlerim ( ) Kütüphaneler ve kütüphane görevlileri
( ) Diğer (Açıklayınız).....

9. Okumak için seçtiğiniz kitaplarda öncelikle neye dikkat edersiniz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz. En sık dikkat ettiğiniz özellikten başlayarak sıralayınız.)

( ) Dış görünümü ve kapağına
( ) Konusuna
( ) Kalınlığına
( ) Kitabın çok satmasına
( ) Sayfalarının resimli olmasına
( ) Yazarına
( ) Tavsiye edilmesine

10. Okumak için seçtiğiniz kitaptan uyarlanmış televizyon dizisinin, filmin olması kitap seçiminizi etkiler mi?

( ) Evet ( ) Hayır

11. Kitap satın almak için her ay para ayırabiliyor musunuz?

( ) Hayır para ayıramıyorum.
( ) Evet para ayırabiliyorum. (Miktarını yazınız).....

12. Anne ve babanız size ders kitabı dışında okumanız için kitap satın alır mı?

( ) Hayır almazlar. ( ) Bazen alırlar. ( ) Sık sık alırlar.

13. Neden kitap okursunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz. En önemli amacınızdan başlayarak sıralayınız.)

( ) Boş zamanlarımı değerlendirmek için.
( ) Bilgi edinmek için.
( ) Eğlenmek için.
( ) Kendimi yetiştirmek için.
( ) Derslerime yardımcı olması için.
( ) İyi bir meslek sahibi olmak için.
( ) Diğer (Açıklayınız).....

14. Hangi zaman diliminde daha çok kitap okursunuz?

( ) Kitap okumak için her gün zaman ayırırım.
( ) Hafta sonları vakit ayırırım.
( ) Sadece yaz tatillerinde kitap okuyabiliyorum.
( ) Fırsat bulduğum her an kitap okurum.

15. Hangi türde kitapları okumaktan hoşlanırsınız? (Okumaktan en çok hoşlandığınız üç türü numaralandırarak yazınız.)

( ) Roman-Hikâye
( ) Biyografi-Otobiyografi
( ) Kişisel gelişim kitapları
( ) Sosyal Bilimlerle ilgili araştırma kitapları.
( ) Şiir
( ) Fen-Teknik Kitapları
( ) Çizgi Roman
( ) Tiyatro
( ) Diğer (Açıklayınız).....

16. Okuduğunuz kitaplarda aşağıdaki konulardan hangisini daha çok tercih edersiniz? (Her seçeneğim karşısına uygun gördüğünüz sıklığı (x) ile işaretleyiniz.)

	Sık Sık	**Bazen**	**Nadiren**	**Hemen Hemen Hiç**
Duygusal Konular				
Kahramanlık ve Tarih Konuları				
Mizahî/Komik Kitaplar				
Hayvanlar Âlemi				
Bilim-Kurgu				
Aile ve Ev Hayatı				
Gezi				
Macera				

17. Bugüne kadar okuduğunuz kitaplar içinde sizi en çok etkileyen/en beğendiğiniz üç kitabın ve yazarının ismi nedir?

a) .....
.....
b) .....
.....
c) .....
.....

18. Bugüne kadar okuduğunuz kitaplar içinde sizi en çok sıkan ve beğenmediğiniz üç kitabın ve yazarının ismi nedir?

a) .....
.....
b) .....
.....
c) .....
.....

19. En son okuduğunuz/okumakta olduğunuz kitabın adını ve yazarını belirtiniz?

.....

20. En son okuduğunuz/okumakta olduğunuz kitabı nasıl seçtiniz?

.....

21. Millî Eğitim Bakanlığının ilköğretim okulları için tavsiye ettiği "100 Temel Eser" içinden seçerek kitap okuyor musunuz?

( ) Evet okuyorum. ( ) Hayır okumuyorum.

22. Millî Eğitim Bakanlığının ilköğretim okulları için tavsiye ettiği "100 Temel Eser" içerisinde okuyup beğendiğiniz üç eserin ismini yazınız?

a) .....
b) .....
c) .....

23. Millî Eğitim Bakanlığının ilköğretim okulları için tavsiye ettiği "100 Temel Eser" içerisinde okuyup beğenmediğiniz üç eserin ismini yazınız?

a) .....
b) .....
c) .....

24. Kitap okumak için haftada kaç saat süre ayırabiliyorsunuz?

a) 1 Saatten az b) 1-2 saat c) 3-5 saat
d) 6-10 saat e) 10 saatten fazla

25. Hangi türdeki metinleri okumaya daha çok ilgi duyuyorsunuz?

( ) Bilgilendirici metinler. ( ) Öyküleyici metinler. ( ) Şiir.

26. Aşağıda isimleri belirtilen türleri hangi sıklıkta okusunuz? (Her seçeneğim karşısına uygun gördüğünüz sıklığı (x) ile işaretleyiniz.)

	Sık Sık	**Bazen**	**Nadiren**	**Hemen Hemen Hiç**
Roman-Hikâye				
Şiir				
Tiyatro				
Biyografi-Otobiyografi				
Çizgi Roman				
Kişisel Gelişim Kitapları				
Fen-Teknik Kitapları				
Sosyal Bilimlerle İlgili Araştırma Kitapları				

27. Hangi sıklıkta gazete okursunuz?

( ) Her gün ( ) Hafta sonları ( ) Haftada birkaç gün
( ) Gazete okumuyorum. ( ) Diğer (Belirtiniz).....

28. Gazete okumama nedeniniz nedir? (Bu soruyu birinci soruda "Gazete okumuyorum." seçeneğini işaretleyenler cevaplayacaktır.)

( ) Maddi imkânsızlıklar.
( ) Zamanım yok.
( ) Gazete okurken sıkılıyorum.
( ) Gazete okumanın gerekli olduğuna inanmıyorum.
( ) Diğer (belirtiniz).....

29. Düzenli olarak günde kaç gazete okuyorsunuz?
( ) Bir ( ) İki ( ) Üç ( ) Dört
( ) Diğer (belirtiniz).....

30. Okuduğunuz gazeteye nasıl ulaşıyorsunuz?
( ) Ailem satın alıyor.
( ) Kütüphanelerde okuyorum.
( ) Gazeteleri internet sayfalarından takip ediyorum.
( ) Tanıdıklarım ve arkadaşlarım vasıtasıyla.
( ) Diğer (Belirtiniz).....

31. Niçin gazete okursunuz?
( ) Eğlenmek/keyifli vakit geçirmek için. ( ) Bilgi almak için.
( ) Gündemi takip etmek için.
( ) Diğer (Belirtiniz).....

32. Gazete okumak için günde ne kadar zaman ayırıyorsunuz? (Yazınız)
.....

33. Okuduğunuz gazetenin en çok ilgi duyduğunuz sayfaları hangileridir? (Okumaktan en çok hoşlandığınız üç başlığı numaralandırarak işaretleyiniz.)
( ) Politika ( ) Dünya haberleri ( ) Ekonomi haberleri
( ) Spor haberleri ( ) Kültür-sanat ( ) Magazin
( ) Bulmaca ( ) Sağlık ( ) Köşe yazısı
( ) Karikatürler ( ) Röportaj
( ) Diğer (Belirtiniz).....

34. Sürekli olarak bir dergi okur musunuz?
( ) Evet okurum. (Adını yazınız: .....)
( ) Hayır okumam

35. Takip ettiğiniz bir çocuk dergisi var mı?
( ) Evet (İsmini yazınız .....) ( ) Hayır

36. Okulunuzda bir okul kitaplığı var mı?
( ) Evet var. ( ) Hayır yok.

37. Sınıfınızda bir sınıf kitaplığı var mı?
( ) Evet var. ( ) Hayır yok.

38. Okul ve sınıf kitaplığını hangi amaçla kullanıyorsunuz?
( ) Ödev hazırlamak.
( ) Kitap okumak için ödünç kitap almak.
( ) Okul ve sınıf kitaplığını kullanmıyorum.
( ) Diğer (Açıklayınız).....

39. Evinizin veya okulunuzun bulunduğu semtte bir halk kütüphanesi var mı?
( ) Evet var. ( ) Hayır yok.

40. Bir halk kütüphanesine üye misiniz?
( ) Evet (İsmini yazınız)..... ( ) Hayır

41. Kütüphaneye hangi sıklıkta gidersiniz?
( ) Haftada birkaç kez ( ) Haftada bir kez
( ) Ayda birkaç kez ( ) Yılda birkaç kez
( ) Hiç gitmem.

42. Halk kütüphanelerini hangi amaçla kullanıyorsunuz?
( ) Ödev yapmak için. ( ) Kitap, dergi, gazete okumak için.
( ) Ödünç kitap almak için.
( ) Diğer (Açıklayınız).....

43. Kütüphanelerde daha çok hangi türdeki yayınların olmasını istersiniz?
.....
.....

44. Okumak istediğiniz halde kütüphanede bulamadığınız bir kitap/dergi/yazar var mı? Varsa belirtiniz.
.....
.....

Ek-3: Okuduğunu Anlama Testleri

Bilgilendirici Metinler

-1-

Kale kapısından giriyoruz. İki üç katlı, tokmaklı ve ahşap kapılı evler, daracık sokaklar etrafına dizilmiş. Bahçelerde, kapı önünde sohbet eden insanlar var. Bu, henüz komşuluk ilişkilerinin bitmediğini gösteriyor. Çocuklar sokaklarda, artık gördüğümüzde hatırladığımız oyunlardan birdir birler, uzun eşekler ve köşe kapmacalar oynuyor.

Dik yamaçlar üzerinde bir kartal yuvası izlenimi bırakan Ankara kalesinin savunmaya elverişli özelliği, tarihî gelişimi boyunca yerleşim yeri olmasını sağlamıştır.

Tarihleri 17. yüzyıla kadar uzanan eski Ankara evleri sur duvarları ile çevrilmiş dar ve dik bir alanda gelişmek zorunda kalmıştır. Bu sebeple planlarında az yerden çok faydalanma ilkesi hâkimdir.

Bunlar iki veya üç katlı, ahşap, kerpiç ve tuğladan yapılmış evlerdir. Alt kat planları, arazinin bozukluğu sebebiyle düzgün değildir. Fakat bu düzensizlik, üst katlar için geçerli olmamıştır. Çünkü sokağa doğru cumba tipindeki çıkıntılarla bu bölümler düzgün bir plana kavuşturulmuştur.

Ankara'nın iklim özelliği de evlerin biçimlenmesinde önemli rol oynamıştır. Isı değişimine göre kullanım farklılaşmıştır. Kalın duvarlı, küçük pencereli alt katlar genellikle kışın; ince duvarlı, havadar üst katlar ise yazın kullanılmıştır. Yine iklime bağlı olarak gelişen geniş saçaklar ve cihannüma denilen yazlık odalar da Ankara evleri için belirleyici özellik olmuştur.

Evlere giriş, avlu veya bahçeden sağlanır. Alt katlardan üst katlara geçişte ahşap merdivenler kullanılır. Bütün Türk evlerinde olduğu gibi, Ankara evlerinin de bariz özelliği sofaya açılan odalardır. İçinde yaşayanların her türlü ihtiyacını karşılayacak şekilde düzenlenen bu odalar, ev içinde ev gibidirler. Duvarlarda gömme dolaplar, yüklük ve banyolar, pencere önlerinde hem yatma hem de oturma imkânı sağlayan sedirlerle, oda içinde fazlalıklar kaldırılmış, rahat ve huzur dolu bir ortam yaratılmıştır.

Malzeme olarak kullanılan ağaç, süslemede de rol oynamıştır. Özellikle tavanlarda ahşap çıtalarla geometrik kompozisyonlar oluşturulmuştur. Baklava dilimi şeklindeki göbekler ise en zengin süslemenin yer aldığı bölümler olarak göze çarpar. Ahşap üstüne yapılan boyamalarda sarı, kiremit kırmızısı, yeşil ve krem rengi yoğun olarak kullanılmıştır. Boyanın içine karıştırılan balmumu, zamk ve bal gibi maddelerle renklerde şeffaflık ve kalıcılık sağlanmıştır. Ankara evlerinde, elma, nar, armut vb. meyveler, vazodan çıkan gül ve karanfil gibi çiçek demetleri, tabaklar içinde meyveler ve ağaç motifleri yaygındır.

Eski Türk evleri, çağdaş mimarînin gerektirdiği bütün özelliklere sahiptir. Tabiata uygunluk, tutumluluk, iç ve dış mimarînin uyumu, çevreye ve insana saygı günümüz mimarîsinin bile ulaşamadığı noktalardadır. Bu zengin kültür mirasımızın korunması, yaşatılması, tanıtılması ve gelecek nesillere aktarılması için yapılan çalışmalara Ankara Kalesi de eklenmiştir. "Kale ve Çevresini Koruma, Geliştirme Projesi" çerçevesinde kalenin sur ve duvarları, mahallî özelliğe sahip evlerle birlikte korunacak, restore edilecek ve turizme kazandırılacaktır.

(Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.)

1. Metne göre Ankara evlerinin planlanmasında neden "az yerden çok faydalanma ilkesi" gözetilmiştir?
   a. Evlerin geçmişinin 17. yüzyıla kadar uzanması
   b. Evlerin dar ve dik bir alanda yapılmış olması
   c. Ankara kalesinin savunmaya elverişli niteliği
   d. Evlerin alt katlarının düzensiz olması

2. Tarihî Ankara evlerinin alt kat planları neden bozuktur?
   a. Evlerin ahşap, kerpiç ve tuğladan yapılması
   b. Evlerde cumba bulunması
   c. Üst katların yapımına daha çok önem verilmesi
   d. Arazinin bozuk ve engebeli olması

3. Metne göre ağaç, Ankara evlerinin yapımında kullanılmasının yanında hangi işlevi taşımaktadır?
   a. Süsleme malzemesi olması
   b. Yakacak malzemesi olması
   c. Merdiven yapımında kullanılması
   d. Hiçbiri

4. "Cihannüma" kelimesi metinde hangi anlamda kullanılmıştır?
   a. Cumba
   b. Kiler
   c. Yazlık oda
   d. Sofa

5. I. Eski Türk evleri tabiatla uyum içindedir.
   II. Eski Türk evlerindeki rahat ve huzurlu ortam duvarların kalın yapılmasıyla sağlanmıştır.
   III. Eski Türk evlerinde iç ve dış mimari uyum içindedir.
   IV. Eski Türk evlerinin yapımında süslemeye de önem verilmiştir.

   Yukarıda verilen maddelerden hangisi/hangileri parçanın bütününden çıkarılabilecek bir sonuç değildir?
   a. Yalnız I b. II c. I ve IV d. I, III ve IV

6. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi okuduğunuz metne başlık olamaz?
   a. Eski Ankara Evleri
   b. Tarihî Türk Evleri
   c. Eski Evlerimiz ve Turizm
   d. Ankara Kaleiçi Evleri

7. “Alt kat planları, arazinin bozukluğu sebebiyle düzgün değildir.” cümlesinde altı çizili kelime hangi anlamda kullanılmıştır?
    a. Kusursuz
    b. Pürüzsüz
    c. Kurallara uygun
    d. Yerli yerinde

8. Aşağıdakilerden hangisi bu metinde işlenen ana düşünceyi tam olarak vermektedir?
    a. Eski Türk evleri çevre ve insanla uyum içinde olacak şekilde planlanmıştır.
    b. Eski Türk evleri komşuluk ilişkilerinin yaşamasını sağlamaktadır.
    c. Eski Türk evleri öncelikle iklim şartları düşünülerek yapılmıştır.
    d. Eski Türk evlerinde yapılan süslemeler evlerin kıymetini artırmıştır.

-2-

Eskileri okumak, batı kültürünün başlıca özelliklerinden birisidir. Batılı aydın, kendi medeniyetinin kaynaklarını yakından tanır, onunla da yetinmeyerek bütün insanlığın geçmişine karşı derin bir ilgi duyar. Batı uygarlığının temelini eski eserleri okumak ve anlamak teşkil eder. İlkel topluluklar ve kültürsüz insanlar, tarih bilincine sahip değildir; onlar yalnızca bulundukları zaman içinde yaşarlar. Onlar için dünya, insanlık, medeniyet ve millet sadece görebildiklerinden ibarettir. Onların görüş ufukları dardır. Bundan dolayı içinde yaşadıkları şartları ve meseleleri de derin olarak kavrayamazlar. Duyguları ve düşünceleri sığ, köksüz ve çocukçadır.

Bir milletin ve genel olarak insanlığın asırlar boyunca yaşadığı macera kadar heyecan verici ve öğretici ne olabilir? Toplumların ve kişilerin karşılaştıkları sorunlar, onları çözümlemek için nasıl çalıştıkları, aldanmaları, başarıları, hakkındaki en derin bilgiyi tarihten, tarihin kaynağı olan eski eserlerden öğrenebiliriz. Dikkatle incelenirse bugüne ait olan her şeyin, inançların, düşüncelerin, bilgilerin ve eserlerin köklerinin geçmişe gittiği, zaman içinde geliştiği ve değiştiği görülür.

Dünyada geçmişine karşı en ilgisiz milletlerden biri muhakkak ki biziz. Batılı araştırıcılar bizi, bizden çok daha iyi biliyor. Onların bize ilişkin olarak yazdıklarının yanında, bizim kendimiz hakkında yazdıklarımız hem pek az hem de pek ilkeldir. Medenî olmak için medeniyet tarihini bilmek, milletinin ve insanlığın geçmişini öğrenmek gerekir.

Eskileri okumak demek onları taklit etmek veya aynen devam ettirmek demek değildir. Aksine geçmiş bilinci bize zamanımızı tanıttığı gibi, gelecek duygusunu da kazandıracaktır. İnsanlığın akışı dünden bugüne, bugünden yarınadır. Bu düşünceyi bize canlı olarak ancak tarih verir.

Ve tarih, eski eserlerde yaşar. Eski anıtlar, eski yazıtlar, akan zamanın bir anını saklar. Onlarda bir devrin düşüncesi, duygusu, zevki, hayat görüşü ve ideali gizlidir. Eski kabuğu kırarak bu insanî öze kadar gitmek gerekir.

Ancak cahiller, tembeller sanat hakkında bir düşüncesi olmayanlar işin kolayını ararlar. Asıl eseri anlamaya çalışacak yerde onların kendi anlayacakları hâle getirilmesini isterler. Eskilerin hiçbir değerinin olmadığını söylemek ve onlara ilgisiz kalmak, daha kestirme bir yoldur. Cahillikten daha kolay ne olabilir?

Fakat medenî Avrupalı bu kolay yolu değil de zor yolu seçiyor. Eski eserleri, yerin altından, kütüphane köşelerinden çıkarıyor; kelime kelime sökmeye uğraşıyor da onda eski insanların duygu ve düşüncelerini bularak, insanlık kültürüne bir şeyler katıyor.

(Aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.)

1. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi yukarıdaki yazının ilk paragrafından <u>çıkarılamaz</u>?
    a. Eski eserleri okumak önemli bir kültür özelliğidir.
    b. Tarih bilincine sahip olmak eski eserleri okumakla yakından ilgilidir.
    c. Eski eserleri okumakla kastedilen sadece millî kaynakları tanımaktır.
    d. Eski eserleri okumak insanlara duygu ve düşüncelerinde ufuk genişliği sağlar.

2. I. Geçmişe karşı duyulan ilgisizlik
   II. Kendi değerlerimiz yerine batılıların değerleri üzerine araştırma yapmak
   III. Kendi geçmişimiz ve değerlerimiz üzerine yazdıklarımızın azlığı

   Yukarıdaki maddelerden hangisi yazarın şikâyet ettiği konulardan biri değildir?
   a. I ve III b. II c. II ve III d. III

3. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi bu metne başlık olamaz?
   a. Geçmişi Anlamak
   b. Eski Eserleri Okumak
   c. Tarih Bilinci
   d. Kitap Okumak

4. "Asıl eseri anlamaya çalışacak yerde onların kendi anlayacakları hâle getirilmesini isterler." cümlesiyle kastedilen anlam aşağıdaki seçeneklerden hangisinde vardır?
   a. Eski kitapların sadeleştirilmesini istemek.
   b. Eski yazıtlarda bulunan yazıları bulundukları yerde değil kitaptan okumak.
   c. Kitaplarda resimlemeye karşı olmak.
   d. Minyatür sanatının geliştirilerek sürdürülmesini istemek.

5. Yazara göre "eskilerin hiçbir değerinin olmadığını söylemek ve onlara ilgisiz kalmak" neyle açıklanabilir?
   a. Boşboğazlık
   b. Cahillik
   c. Dikkatsizlik
   d. Umursamazlık

6. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde metnin ana fikri verilmiştir?
   a. Okuma alışkanlığı eski eserleri okumakla kazanılır.
   b. Medenî olmak için eski eserleri okumak önemlidir.
   c. Eski eserleri okumaya öncelikle arkeolojik konulardan başlanmalıdır.
   d. Tarih kitapları en önemli okuma malzemesidir.

7. "Onların bize ilişkin olarak yazdıklarının yanında, bizim kendimiz hakkında yazdıklarımız hem pek az hem de pek ilkeldir." cümlesindeki altı çizili kelimenin benzer kullanımı aşağıdaki seçeneklerden hangisinde vardır?
   a. Kazılarda bulunan ilkel insanlara ait eşyalar müzede sergilenmeye başlandı.
   b. İfade ettiği görüşler kendinden öncekilere oranla çok ilkel kaldı.
   c. Neredeyse hiç seveni yok! Davranışları çok ilkel!
   d. Bu resimdeki ilkelliği sadelik olarak değerlendirmek daha doğru olur.

8. Yukarıdaki metnin konusu aşağıdaki seçeneklerden hangisinde verilmiştir?
    a. Kendimizi daha iyi anlamak için çok okumamız gerektiği
    b. Medenî olmanın yolları
    c. Geçmişe ait eserleri okumanın önemi
    d. Tarih kitapları okumanın önemi

Öyküleyici Metinler

-1-

Selim, ikinci kez yazıhaneme gelişinde, bir elinde güllerden, katmerlerden, aslanağızlarından, şebboylara kadar karışık bir demet çiçek, bir elinde zor taşıdığı bir sepetle geldi.

-Hoş geldin, dedim.

Uzun uzun selamlaşmayı, hâl hatır sormayı gereksiz görerek kısaca:

-Hoş bulduk, dedi. Hemen ardından sordu:

-Bir çanağın var mı?

-Ne çanağı?

Anlamama kalmadı. "Ha buldum." diye sepeti kapının önüne bıraktı, elindeki çiçeklerle kitaplığın kenarında boş duran vazoya doğru atıldı.

-Vazo mu?

-Vazo, mazo, her neyse! Biz ona çanak deriz, kap deriz kısacası. Çiçekleri yerleştirelim, sen şimdi ona bak! Suyu da yok bunun!

Yanımda çalışan çocuğa döndü:

-Koş oğlum, şunu doldur da gel!

Çocuk vazo elinde yazıhaneden fırladı.

Boğum boğum nasırlı, kütleşmiş parmaklarıyla çiçek demetini çözmeye başladı. Mırıldandım:

-Niye zahmet ettin?

Omuz silkti:

-Zahmet mi olurmuş? Bunlar benim bahçemin çiçekleri.

Çocuk hemen döndü. Vazoyu onun önüne, yazı masasının üstüne bıraktı. O çiçekleri vazoya kendi eliyle yerleştirdi. Sonra iki adım geri çekildi. Çiçeklerin duruşuna baktı:

-Nasıl? Bak gördün mü? Odanın görünüşü, havası değişti; daha bir keyifli çalışırsın şimdi.

-Teşekkür ederim! Ben de severim çiçekleri, otursana!

Bana en yakın sandalyeye oturdu. Gözleri çiçeklerde:

-Bir adam çiçek, hayvan sevmedi mi at öylesini… Çok denenmiştir bu bizde… Sen çiçek seversin belli.

…

Kahveler geldi.

-Davanı sormuyorsun?

-Nesi var soracak?

Tapu çıkaracaktık on dönüm tarlasına.

-Sen, her ne gerekirse yapmışsındır elbet! Ben bir ihtiyacın var mı diye yoklamaya geldim, o kadar! Aklına başka şey gelmesin hani… Masraf falan ne lâzımsa söyle, çekinme…

…

Günü gelince hâkim, zabıt kâtibi, tapu, fen memuru bir taksiye dolduk. Selim'in tarlasına gittik.

Kına(1) gibi derler o taraflarda iyi işlenmiş topraklara. Selim'in bahçesi kına gibiydi. Dört yanında su basmasın diye bele kadar hendekler açmıştı. Damın hemen

üç beş adım ötesinde bir kuyu açmış, bir motor oturtmuştu. Motordan iki bilek kalınlığında gür bir su fışkırıyordu, arklara yollanıyordu.

Fen memuru, şeridini çekerken az ilerde, Selim yanımdan ayrılmıyordu:

-Görüyorsun ya, komşu tarla ne hâlde! Bataklık. Burası da böyleydi aldığımda.

Ölçme bitti. Asmanın yanında bizi bekleyen hâkimin yanına döndük. İşimiz bitmişti. Hâkim kalkmak istedi. Selim bırakmadı:

-Bizim için yoruldun Hâkim Efendi, bir ayranımızı iç.

Karısı, damın kapısı aralığından bir tepsinin içinde dilim dilim kestiği olgun, iri bir karpuz, kuyuda soğuttuğu bir güğüm ayran, başka bir tepsinin içinde birkaç bardak uzattı.

-Bu ne zahmet, dedi hâkim. Sonra ekledi: Ortancaların güzel, bütün çiçekler güzel, bahçen güzel Selim Efendi…

Bundan çok hoşlanacağı söz olamazdı Selim'in:

-Sahi sevdin mi Hâkim Efendi? Sevdinse tam zamanı, ortancalardan, küpelerden getiririm sana.

Her ayak bastığı yerde güller, asmalar diken; her dost bildiğine katmerler, ortancalar götüren Selim! Yurdumuzun neresinde işlenmemiş bir parça toprak görsem seni anarım. "Selim olsa!" derim, "Bu tarla Selim'in eline geçse!..."

(Aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.)

1. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi bu hikâyeye başlık <u>olamaz</u>?
   a. Çiçek Sevgisi
   b. Selim
   c. Çalışkan Selim
   d. Bataklık Kurutmak

2. Hikâyenin başında Selim'in yazıhaneye girdiğinde uzun uzun selamlaşmayı ve hâl hatır sormayı gereksiz görmesi hangi tavırla açıklanabilir?
   a. Bezgin ve umutsuz
   b. Samimi ve tezcanlı
   c. Kaba ve umursamaz
   d. Aceleci ve sessiz

3. Hikâyeye göre Selim'i bu dünyada <u>en çok</u> ne mutlu eder?
   a. Tarlasına tapu almak
   b. Çiçek toplamak
   c. Bataklık kurutmak
   d. Yetiştirdiği çiçeklerin beğenilmesi

4. Bu hikâyede anlatılan olay sırası aşağıdaki seçeneklerden hangisinde vardır?
    a. Selim'in tarlasına tapu almak için hâkime başvurması – Selim'in bataklık olan tarlasını kurutmak için çektiği sıkıntılar - Selim'in avukatın yazıhanesine gelmesi – Avukat, hâkim ve görevlilerin Selim'in tarlasını ölçmeye gitmesi
    b. Selim'in bataklık olan tarlasını kurutmak için çektiği sıkıntılar - Avukat, hâkim ve görevlilerin Selim'in tarlasını ölçmeye gitmesi - Selim'in avukatın yazıhanesine gelmesi
    c. Selim'in avukatın yazıhanesine gelmesi – Avukat, hâkim ve görevlilerin Selim'in tarlasını ölçmeye gitmesi
    d. Selim'in bataklık olan tarlasını kurutmak için çektiği sıkıntılar - Selim'in avukatın yazıhanesine gelmesi – Avukat, hâkim ve görevlilerin Selim'in tarlasını ölçmeye gitmesi

5. "Kına (1)" kelimesi aşağıdaki seçeneklerden hangisinde metinle aynı anlamda kullanılmıştır?
    a. Elleri boyamak için kullanılan toz
    b. Bakımlı arazi
    c. Kurutulmuş bataklık
    d. Sulak arazi

6. Yukarıdaki hikâyeyi anlatan avukat, Selim hakkında ne düşünmektedir?
    a. Sadece müşterisi olarak görmektedir.
    b. Davasını merak etmemesine sinirlenmektedir.
    c. Selim'in sadece çiçek değil başka bitkiler de yetiştirmesini istemektedir.
    d. Çalışkanlığını ve çiçek sevgisini beğenmektedir.

7. Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde bu metinde bahsedilen bir olay yoktur?
    a. Selim'in avukat'ın yazıhanesine gelmesi
    b. Hâkim, zabıt kâtibi, tapu ve fen memurunun Selim'in tarlasını ölçmede karşılaştıkları güçlükler
    c. Selim'in tarlasına gelenlere ikramda bulunması
    d. Selim'in avukatın yazıhanesinde getirdiği çiçekleri bir vazoya koyması

8. Aşağıdaki yargılardan hangisi metinden çıkarılabilecek temel mesajdır?
    a. Çevremiz ancak çalışkan ve doğayı seven insanlarla güzelleşebilir.
    b. Etrafın güzelleşmesi bataklıkların kurutulmasıyla mümkün olur.
    c. İş yerlerinin güzelleşmesi için çiçeklerden faydalanılmalıdır.
    d. Tarlalara tapu alabilmek için tarlanın bakımlı olması şarttır.

-2-

Ağustos sonlarına doğruydu. Karabaş, beyaz çadırların en çok elli metre yukarısında, çamlığın az içerisinde, bir kaya aralığında, on beş gün kadar önce yavrulamıştı. Kimi kapkara, kimi sapsarı, kimi sarılı karalı, aklı tam yedi yavru… Hepsi de topaç(1) gibi, Karabaş'a gelince, o da bir başkalaşmıştı. Bir bakıma daha bir gururlu, bir bakıma daha bir vahşi ve uyanık, ama bir bakıma da daha uysal, daha sokulgan, çok daha ilgiye düşkün. Bacaksız ona neler taşımıyordu, neler. Ve bütün gün yanı başındaydı. Karabaş, artık o kara başını, onun minik dizlerine koymaktan derin bir tat duyuyor, yavrularını yalamaktan ve bundan başka tat olabileceğini sanmıyordu. Vardı, vardı: Ayaklanan yavrularının o bacaksızla hırlaya hırlaya oynamaları. Bunu seyretmek hepsinden tatlıydı.

Davraz, sonbaharı pek bilmez, kış birdenbire bastırır. Bu yıl da öyle olacaktı galiba. Bir öğle sonrası yaylayı ıslak bir tül gibi, kül rengi bir kör duman bastırıverdi. Bir rüzgâr, bir rüzgâr… Çamlar uğulduyor, vadiden sanki eski çağların hayvan sürüleri uluya uluya, homurdana homurdana koşuyorlardı. Kör duman bir koyulaşıyor, o zaman da üç metre ötesi görünmez oluyor, bir pencere açıyor, gökyüzünün mavisinden, inanılmaz bir şekilde, bir tutam gösteriyordu. Sonra hava açtı, yayla ve karşıdaki sarp kayalık sarışın bir ışıkla yıkanır gibi oldu. Ama bu da kısa sürdü, gökyüzünü kapkara bulutlar kapladı.

O güneşe pek kanan olmamıştı zaten. Sürüler dönüyor, atların ve çadırların kazıkları pekiştiriliyordu. Rüzgâr büsbütün delileşmiş, gece erkenden bastırmıştı. Saat sekiz olmadan herkes uyudu. On olmadan da bütün yayla ayaktaydı. Önce köpekler, bir başka türlü havlaya havlaya, beyaz çadırların önünden geçerek çamlığa doğru yokuş yukarı koştular, sonra Yörükler de oraya gitti. Şimdi artık kimi öfkeli, kimi acı acı ve soluk soluğa hırlamalar işitiliyor, bunlara insan haykırışları karışıyor, arada sırada silahlar patlıyordu.

Küçük kız ne olduğunu bilmeden tir tir titredi. Kendi kadar korkan ablasına sarıldı ve bekledi. Çok zaman geçmiş gibiydi, ama bu ürpertici kıyamet on on beş dakika ya sürmüş ya sürmemişti. Köpeklerin havlamaları önce yukarılara doğru uzaklaştı, sonra homurtular halinde geriye döndü. Yörüklerin basık ve heyecanlı konuşmaları ile birlikte çadırlara yaklaştı. Küçük kız, babasının sesini işitti:

-Ne oldu?

Bir Yörük cevap verdi:

-Kurtlar, Karabaş'a saldırmışlar.

Küçük kız, çadırı zorla açarak dışarı fırladı:

-Karabaş nerede?

Yatıştıramadılar. Hayır, Karabaş'ı görecekti. Ramazan'ın gözleri doldu. Babası baktı olacak gibi değil, peki dedi ve beyaz çadırların gemici fenerlerini alarak kayaya gittiler. Büyükleri bile dehşete düşürdü görünüş. Gırtlağı parçalanmış iki kurt yerde yatıyordu. Karabaş da kanlar içinde yere serilmişti. Ama soluyor ve halsiz halsiz de olsa ayak seslerine öfkeyle hırlıyordu. Üzerine kapanan küçük kızı bile ısırırdı takati olsaydı. Tanıdı ama onu. Sesinden, kokusundan değil okşayışından.

Sevginin böylesi ancak onun ellerinde vardı. İçine, sıcacık güven geldi ve kendini bıraktı.

Karabaş ölmedi. Onu Yörüklerin ilaçları değil küçük kızın sevgisi kurtardı.

(Aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.)

1. I. Uysal ve ilgiye düşkün
   II. Gururlu
   III. Vahşi ve uyanık
   IV. Sokulgan

   Karabaş yavruladıktan sonra nasıl bir ruh hâline bürünmüştür?
   a. I ve III b. I ve IV c. I, II ve IV d. Hepsi

2. Karabaş kurtların saldırısına uğrayıp yaralanınca yanına gelen insanların arasından küçük kızı nasıl tanımıştır?
   a. Sesinden
   b. Kendisine gösterdiği yakınlıktan
   c. Konuşmasından
   d. Okşamasından

3. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi yukarıdaki hikâyeden çıkarılabilecek bir sonuç <u>değildir</u>?
   a. Hayvanları iyileştirmek için ilaç kullanılmamalıdır.
   b. Sevgi en güçlü duygulardan biridir.
   c. İnsanlarla hayvanlar arasında çok kuvvetli bağlar kurulabilir.
   d. Bazı durumlarda sevgi de ilaç kadar faydalıdır.

4. Aşağıdakilerden hangisi bu metne başlık <u>olamaz</u>?
   a. Sevgi
   b. Küçük Kız ve Karabaş
   c. Karabaş'ın Ölümü
   d. Kurtların Saldırısı

5. I. Karabaş gece saldırıya uğramıştır.
   II. Karabaş kurtların saldırısına soğuk bir kış gecesinde uğramıştır.
   III. Olaylar Ağustos sonlarında geçmiştir.
   IV. Karabaş gece sabaha doğru saldırıya uğramıştır.

   Bu hikâyenin geçtiği zaman dilimi için yukarıdakilerden hangisi <u>söylenemez</u>?
   a. I ve IV b. II ve IV c. I ve III d. II ve III

6. Hikâyede geçen olayların sıralaması aşağıdaki seçeneklerden hangisinde doğru verilmiştir?
    a. Karabaş'ın kurtların saldırısına uğraması – Karabaş'ın yavrularının olması –Küçük kızın Karabaş'ın yanına gitmesi ve onu iyileştirmesi
    b. Küçük kızın Karabaş'ın yanına gitmesi ve onu iyileştirmesi - Karabaş'ın kurtların saldırısına uğraması – Karabaş'ın yavrularının olması
    c. Karabaş'ın kurtların saldırısına uğraması – Yörüklerin kurtları korkutmak için ateş yakması - Küçük kızın Karabaş'ın yanına gitmesi ve onu iyileştirmesi
    d. Karabaş'ın yavrularının olması – Karabaş'ın kurtların saldırısına uğraması – Küçük kızın Karabaş'ın yanına gitmesi ve onu iyileştirmesi

7. I. Kurtların saldırısı sonrasında yanına kimseyi yaklaştırmayan Karabaş'ın küçük kızın yanına gelmesine izin vermesi
   II. Küçük kızın Karabaş'ın yavrularıyla oynaması
   III. Karabaş'ın kurtların saldırısı sonucu yaralanması
   IV. Karabaş'ın küçük kıza güvenmesi

   Yukarıdaki seçeneklerden hangi ikisi arasında sebep sonuç ilişkisi vardır?
   a. I ve II b. I ve IV c. II ve III d. I ve III

8. Metne göre "Küçük kız ne olduğunu bilmeden tir tir titredi." cümlesinde kızın titremesinin sebebi nedir?
    a. Soğuk hava
    b. Sıcak hava
    c. Korku
    d. Hastalık

Şiirler

-1-

Her şey insanla güzel!
Doğan güne karşı gerinen evler,
Mavi rüzgârların koştuğu sokak…
İnsan olmazsa kötü resimler gibi
Lâcivert bahçelerde başlayan bahar,
Temmuz tarlalarında başak.

İnsanlar, canım insanlar,
Işıklar, güneşler hep sizin için.
Sizinle anlamlı yıldızlar, deniz.
Sizinle bölüşür sevinci kuşlar.
Siz varsınız, korkunç değil
Karanlığı gecelerin.

Çoğunuz iyi yürekli insanlar
Ama mutsuz.
Acı hep, mevsimler yörenizde
Ekmeğiniz kıt,
Aşınız tuzsuz.

Sabahlar sizinle aydınlık.
Elleriniz uzandıkça mavi bulutlara,
Sizin için kızarır(1) dallarda yemiş.
Bir sevince karşılık bin acınız var.

Dostluklar var sıcak, sevgiler sonsuz.
Savaşlar, kinler, öfkeler neden?
Bırakıp gidersiniz gene de
Dünya bu kadar güzelken!

(Aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.)

1. Şair güzelliğin kaynağı olarak neyi görmektedir?
a. Sabahların aydınlık olmasını
b. Tarlalarda yetişen başakları
c. İnsanı
d. İnsanların iyi yürekli olmasını

2. "Acı hep, mevsimler yörenizde," mısrasında altı çizili kelimeler hangi anlamda kullanılmıştır?
a. Mevsimlerin artık tadının kalmaması
b. İnsanların mutsuzluğu ve sıkıntıları
c. Baharın geç gelmesi
d. Ekmek sıkıntısının başlaması

3. I. Karanlık Geceler
II. Başak Tarlaları
III. İnsanla Güzel
IV. İnsan
Yukarıdaki seçeneklerden hangisi bu şiire başlık olamaz?
a. I b. I, II ve IV c. I ve II d. III ve IV

4. I. Sevgi
II. Birbirlerini bırakmamaları
III. Savaş
IV. Dostluk
Şiirin son dörtlüğünde insanlara kin ve öfkenin yerine ne önerilmiştir?
a. I ve II b. III ve IV c. I ve IV d. II ve III

5. Şiirin bütünü değerlendirildiğinde aşağıdaki sonuçlardan hangisine ulaşılabilir?
a. İnsan bu güzel dünyada hep mutlu yaşamıştır.
b.İnsan az ekmekle de yaşayabilir.
c. Bütün güzellikler insanla anlamlıdır.
d. Lacivert bahçeler kötü bir resme benzer.

6. "Mavi rüzgârların koştuğu sokak!" mısrasında altı çizili kelime hangi anlamda kullanılmıştır?
a. Esmek
b. Yağmak
c. Gürlemek
d. Uçmak

7. I. Şiirin tamamında tam kafiye kullanılmıştır.
II. Şiir 11'li hece ölçüsüyle yazılmıştır.
III. Şiir serbest ölçüyle yazılmıştır.
Yukarıdaki seçeneklerden hangisi şiirin tür özellikleriyle ilgili doğru bilgi vermektedir?
a. I b. II c. III d. Hiçbiri

8. Şiire hâkim olan duygu düşünüldüğünde şiirin türü için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?
a. Epik
b. Pastoral
c. Didaktik
d. Lirik

-2-

İlkbaharı geldi Anadolu'nun,
Silifke'de çiçek açtı nar şimdi.
Her tarafı yeşillendi Bolu'nun,
Sultandağı benek benek kar şimdi.

Eğri yollar yaylaların kuşağı,
Çayır, çimen sevgililer döşeği,
Hora teper Sürmene'nin uşağı,
Dadaşların oynadığı bar şimdi.

Durgun çayı köpüklendi Daday'ın,
Palmiyeler zümrüt tacı Hatay'ın,
Çukurova cennetidir bu ayın,
Aydın ili efelere dar şimdi.

Gönül dile gelir kaval sesinde,
Boz martılar düğün yapar Mersin'de,
Isparta'nın renk renk gül bahçesinde,
Bülbüllerin neşesini gör şimdi.

Cıvıl cıvıl, sessiz duran yuvalar,
Kelebekler birbirini kovalar.
Halı gibi nakışlandı ovalar...
Bölük bölük sarı, yeşil, mor şimdi.

Âşıklar diyarı Elbistan ili...
Olur bu mevsimin Bağ-ı İrem'i,
Her çeşmenin üç-beş tane güzeli,
Her çiçeğin bir arısı var şimdi.

Çıkıp baksan Çamlıca'nın başına,
İki kıta bir boğazda aşina...
Karakoçum gel yorulma boşuna,
İstanbul'u tarif etmek zor şimdi.

(Aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.)

1. Şiirin son dörtlüğünde geçen "İki kıta bir boğazda aşina…" dizesiyle kastedilen <u>yer</u> neresidir?

a. Çamlıca
b. İstanbul
c. Elbistan
d. Mersin

2. Şiirin ilk dörtlüğünde kullanılan kafiye şeması aşağıdaki seçeneklerin hangisinde doğru verilmiştir?

a. abab
b. abba
c. addd
d. dddb

3. Şiirde işlenen tema aşağıdaki seçeneklerden hangisinde verilmiştir?

a. Anadolu'da bulunan bahçeler
b. İstanbul'un güzelliği
c. Anadolu halk oyunları
d. Anadolu'nun ilkbahardaki güzelliği

4. I. Anadolu baharda bir başka güzeldir.
II. Halk oyunlarımız özellikle bahar mevsiminde oynanır.
III. Bahar Anadolu'nun farklı köşelerinde farklı güzellikler sunar.

Şiirin bütünü düşünüldüğünde yukarıdaki maddelerden hangisi çıkarılamaz?

a. I ve III b. II ve III c. II d. III

5. Şiirin bütünü düşünüldüğünde aşağıdakilerden hangisi şiire en uygun başlık olur?

a. Bahar Mevsimi
b. Anadolu'da Bahar
c. Anadolu Ezgisi
d. Anadolu'nun Güzelliği

6. Şiirin son dörtlüğünde şairin İstanbul'u tarifi zor görmesi aşağıdaki seçeneklerin hangisiyle açıklanabilir?

a. İstanbul'un iki kıtada geniş bir arazi üzerinde kurulmuş olması
b. Şairin İstanbul konusundaki bilgisizliği
c. Şairin İstanbul'u anlatacağı uzun tasvirlerle yorulmak istememesi
d. İstanbul'un bahardaki güzelliğinin anlatılmasının çok zor olması

7. "Eğri yollar yaylaların kuşağı" mısrasında altı çizili kelime aşağıdaki seçeneklerden hangisinde aynı anlamda kullanılmıştır?

a. Bağımsızlık yolunda çok kan akıtıldı.
b. Başarıya ulaşmanın en kısa yolu çok çalışmaktır.
c. Yolda oynayan çocukları uyarmak zorunda kaldım.
d. Parayı çok kazanmaya başlayınca yoldan çıktı.

8. "Halı gibi nakışlandı ovalar…" mısrasında ovaların nakışlanmasıyla anlatılmak istenen nedir?

a. Baharla birlikte çiçeklerin açması
b. Ovalarda sarı, yeşil, mor renklerin görülmesi
c. Tarım faaliyetlerinin hız kazanması
d. Düz ovaların bir halıya benzemesi

Ek-4: TÜİK'ten Alınan Sosyoekonomik Gelişmişlik Düzeyi Bilgileri

T.C.
BAŞBAKANLIK
Türkiye İstatistik Kurumu Başkanlığı

Sayı : B.02.1.TÜİ.0.78.01.01-622.02- 1554 14 / 02 / 2008

Konu : 40I-İstatistiki bilgi isteği

Sayın Ahmet BALCI

İlgi : 12.02.2008 tarihli yazınız.

Talep etmiş olduğunuz 2007 Mernis çalışmasına göre Ankara ili Merkez ilçelerinin cadde ve sokak bazında sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeylerine ait bilgiler manyetik ortamda excel (xls) dosyası formatında hazırlanmıştır.

Bilgilerinizi rica ederim.

Nusret KILIÇ
Başkan a.
Yayın ve Bilgi Dağıtım Daire Başkanlığı
Bilgi Dağıtım Grubu Sorumlusu V.

NOT: Bilgi ücreti olan 40 YTL.sını T.C. Ziraat Bankası'nın 833 Şube Kodlu Ankara Anıttepe Şubesi 3515131-5002 nolu hesabına yatırıp, dekontunu 0 (312) 417 04 32 nolu faksa göndermeniz veya Kurumumuza elden teslim etmeniz halinde 4 841 Kb bilgi e-posta adresinize gönderilecektir. Ancak bilgilerin Okulunuz adına kullanılacağını gösteren Dekanlık'tan alınmış resmi üst yazıyı verilen numaraya fakslamanız halinde ücreti %50 indirimli olarak yatırabilirsiniz. Ayrıca lütfen dekont üzerine faksta okunamayacağı ihtimalini dikkate alarak; isminizi, açık adresinizi, bilgi ücretini ve yazımızın sayı ve konu bölümünü belirtiniz. T.C. Ziraat Bankası Bankacılık Hizmetleri Daire Başkanlığının 22.03.2001 tarih ve 6211 sayılı genel mektubuna istinaden 304230/3515131-5002 nolu hesaba gönderdiğiniz mektup ve on-line havaleleriniz için komisyon veya haberleşme ücreti ödemeyiniz.

UYARI: Kurum tarafından üretilen bilgilerin 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'na göre her hakkı T.C. Başbakanlık Türkiye İstatistik Kurumu Başkanlığı'na aittir. Gerçek ve tüzel kişiler tarafından izinsiz, basılı veya elektronik ortamda çoğaltılamaz ve dağıtılamaz. Bilgiler kaynak gösterilmeden kullanılamaz.

Necatibey Cad. 114 06100 Yücetepe/Çankaya-ANKARA
Tel : 0 312 410 0 410 (Santral)
Faks: 0 312 425 33 87 – 0 312 418 11 82
Elektronik Ağ :www.tuik.gov.tr

İlgili Birim : Yayın ve Bilgi Dağıtım Daire Başkanlığı
Bilgi Dağıtım Grubu
Tel : 0 312 410 02 13, 0 312 410 02 15
Faks : 0 312 417 04 32
E-posta: bilgi@tuik.gov.tr

Ek-5: MEB Bilgi Edinme Başvuru Formu

<table>
<tr><td>Başvuru sahibinin adı ve soyadı:</td><td colspan="2">AHMET BALCI</td></tr>
<tr><td>Oturma yeri veya iş adresi:</td><td colspan="2">GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ TÜRKÇE EĞİTİMİ BÖLÜMÜ L BLOK TEKNİKOKULLAR-ANKARA</td></tr>
<tr><td>Türkiye Cumhuriyeti Kimlik No:
(Elektronik ortamda yapılacak başvurular için doldurulması zorunludur.)</td><td>72760104670</td><td>Başvuruya hangi yolla cevap almak istersiniz?
Yazılı ☐ Elektronik ☐</td></tr>
<tr><td>Elektronik posta adresi:
(Elektronik ortamda yapılacak başvurular için doldurulması zorunludur.)</td><td colspan="2">ahmetbalci@gazi.edu.tr</td></tr>
<tr><td>İmzası:</td><td></td><td>4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu gereğince istediğim bilgi veya belgeler aşağıda belirtilmiştir.
Gereğini arz ederim.</td></tr>
<tr><td>İstenen bilgi veya belgeler:
(Not: Ayrılan bölümdeki boşluk yetmediği takdirde, başvuru için boş sayfa / sayfalar kullanılabilir.)</td><td colspan="2">Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda Prof. Dr. Murat ÖZBAY yönetiminde hazırladığım "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma" isimli doktora çalışmamın evren ve örnekleminin tespiti için Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle) eğitim gören ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin toplam sayısı gerekmektedir.</td></tr>
</table>

İŞLEM SIRASI :

1. Yukarıdaki formu eksiksiz olarak doldurunuz.
2. Formu bilgiyarınıza kaydediniz.
3. Yeni oluşturduğunuz mailinize formu ekleyerek, bilgiedinme06@meb.gov.tr adresine gönderiniz.

Ek-6: Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 8. Sınıf Öğrencilerinin Sayısına İlişkin E-Posta Cevabı



E-Posta Rehber Kişisel Ayarlar Oturumu Kapat

Gazi WebMail

◀◀ 23 Mesajın 11 . ▶▶

Klasörler

- Gelenler
- Taslaklar
- Gönderilenler
- Gereksiz(spam)
- Çöp Kutusu
- Sent Mail

Konu: **Fw: E-posta gönderiliyor: İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİ SAYILARI**
Gönderen: istatistik06
Alıcı: ahmetbalci@gazi.edu.tr
Tarih: 15.04.2008 15:05

- İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİ SAYILARI.xls

Merhaba,

İstemiş olduğunuz bilgiler excel formatında ekte gönderilmiştir.

Nermin ÇELENK
ANKARA MEM
İSTATİSTİK BÖLÜMÜ ŞEFİ

Ek-7: Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünün Uygulama İzni

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : Strateji Geliştirme
SAYI : B B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/ 42847
KONU : Ahmet BALCI

05.05.2008.

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İLGİ : a) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 24.04.2008 tarih ve 2562 sayılı yazısı.
b) 02.05..2008 tarih ve 42365 sayılı Valilik Oluru.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı,Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi Ahmet BALCI'nın "İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma" konulu tezi ile ilgili anket çalışmalarının, İlimiz Okullarında uygulama isteği ilgi (b) Valilik Oluru ile uygun görülmüş olup,

Mühürlü anket örneği (Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Anket Formu 3 sayfa 43 madde, Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği 1 sayfa 30 madde,Okuduğunu Anlama Testi 15 sayfa,6 Bölümden oluşan) ve uygulanacak okul listesi yazımız ekinde gönderilmiş olup, uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/Disket) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne gönderilmesi hususunda bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Murat Bey BALTA
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

EK: 1- Anket (3 sayfa)
2-Ölçek (1 sayfa)
3-Test (15 sayfa)
4-Valilik Onayı (1 sayfa)
5-Okul Listesi (1 sayfa)

Ek-8: Metin Seçimi İçin Kullanılan Uzman Görüşü Formu

Sayın Uzman;

Ekte sunulan metinler "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma" adlı doktora tezinde öğrencilerin farklı metin türlerinde okuduklarını anlama düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılacaktır. Metinler ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarından seçilmiştir.

Metinlerin araştırma amacını gerçekleştirmeye yönelik geçerliliğini ölçmek için görüşünüze başvurulmuş ve her metnin uygunluk düzeyini belirleyebilmek için "Uygun / Kısmen Uygun / Uygun Değil" seçeneklerine yer verilmiştir. Lütfen metinlerin ait oldukları türün özelliklerini yansıtıp yansıtmadıklarını dikkate alarak sizin için uygun seçeneğe (x) işareti koyunuz.

Metinlerle ilgili belirtmek istediğiniz hususları metinlerin altına ekleyebilirsiniz. Araştırmaya gösterdiğiniz ilgiden dolayı teşekkür ederim.

Ahmet BALCI
G.Ü. GEF Türkçe Eğitimi Bölümü

		UYGUN	KISMEN UYGUN	UYGUN DEĞİL
METİN	**YAZAR**			
BİLGİLENDİRİCİ METİNLER				
Geçmişten Geleceğe Televizyon	Kerem Özdoğan			
Folklor Üzerine	Yaşar Kemal			
Eski Ankara Evleri	Pınar Yetimoğlu			
Namık Kemal'in Çocukluk Yılları	Hikmet Dizdaroğlu			
Eski Eserleri Okumak	Mehmet Kaplan			
ÖYKÜLEYİCİ METİNLER				
Selim	Necati Cumalı			
Dostluğun Değeri	Beydeba			
Koca Dev ile Peri Kızı	Üzeyir Gündüz			
Sevginin Bedeli	Tarık Buğra			
Çocuk ile Geyik	Sennur Sezer ve Adnan Özyalçıner			
ŞİİR				
İnsanla Güzel	İlhan Gezer			
Bebeklerin Ulusu Yok	Ataol Behramoğlu			
Anadolu Toprağı	Orhan Seyfi Orhon			
Kitaplarımın Cumhuriyetinde	Halim Yağcıoğlu			
Anadolu'da Bahar	Abdurrahim Karakoç			